

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DES LETTRES

LA CONJUGAISON FRANÇAISE

Essai de pédagogie expérimentale

THÈSE

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE
POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR EN PHILOSOPHIE
MENTION PÉDAGOGIE

PAR

SAMUEL ROLLER

DE GENÈVE (SUISSE)

Thèse N° 150

NEUCHÂTEL

IMPRIMERIE DELACHAUX & NIESTLÉ S.A.

1954

LA CONJUGAISON FRANÇAISE



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546406_0003

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DES LETTRES

LA CONJUGAISON FRANÇAISE

Essai de pédagogie expérimentale

THÈSE

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE
POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR EN PHILOSOPHIE
MENTION PÉDAGOGIE

PAR

SAMUEL ROLLER

DE GENÈVE (SUISSE)

Thèse N° 150

NEUCHÂTEL
IMPRIMERIE DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.

1954

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DES LETTRES

La Faculté des Lettres, sur le préavis d'une Commission composée de MM. les professeurs R. DOTTRENS et H. REVERDIN et de MM. P. BOVET, prof. hon. et R. BUYSE, prof. à Louvain, autorise l'impression de la thèse présentée par M. SAMUEL ROLLER intitulée : *La conjugaison française — essai de pédagogie expérimentale*, sans exprimer d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

Genève, le 14 juillet 1953.

Le Doyen :

VICTOR MARTIN

Thèse N° 150.



Cette thèse sera publiée dans la collection des *Actualités pédagogiques et psychologiques* (Delachaux & Niestlé s. a., Neuchâtel).

A PETITE ANNE ET
A SA MÈRE



GRATITUDE...

L'étude dont je rends compte dans les pages qui suivent a pu être entreprise et conduite à son achèvement

grâce à l'extrême bienveillance de deux magistrats :

Monsieur le conseiller d'Etat Adrien Lachenal,
Monsieur le conseiller d'Etat Albert Picot,
tous deux successivement présidents du Département genevois de l'instruction publique;

grâce à l'intérêt toujours avisé, patient et affectueux de mes maîtres :

Monsieur Robert Dottrens, professeur de pédagogie à la Faculté des lettres de l'Université de Genève et co-directeur de l'Institut des sciences de l'éducation,
Monsieur Pierre Bovet, professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Genève et ex-directeur de l'Institut des sciences de l'éducation,
Monsieur Henri Reverdin, professeur de philosophie à l'Université de Genève,
Monsieur Raymond Buyse, professeur de didactique expérimentale à l'Université de Louvain (Belgique);

grâce à l'appui de

Monsieur Henri Grandjean, directeur des enseignements primaire et secondaire, à Genève,
Monsieur Georges-O. Zöller, directeur du Collège de Genève,
Monsieur Maurice Chevallier, directeur de l'Ecole supérieure des jeunes filles,
Madame Irène Lévy-Delafontaine, directrice de l'Ecole professionnelle et ménagère,
Monsieur Max Hochstaetter, directeur de l'Ecole supérieure de commerce,
Monsieur Albert Dupraz, directeur de l'Ecole complémentaire professionnelle;
Mademoiselle Berthe Berney,
Monsieur René Jotterand,
Monsieur Gustave Lecoultre,
Monsieur Edmond Rast, inspecteurs d'écoles;

grâce à la collaboration dévouée de maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire, d'instituteurs et institutrices de l'enseignement primaire;

grâce enfin au labeur persévérant, précis et « souriant » de mes étudiants (Travaux pratiques du Laboratoire de pédagogie expérimentale).

Aux magistrats, professeurs, maîtres secondaires, instituteurs et étudiants, je tiens à exprimer ma très vive reconnaissance. Le présent essai est, pour une part, leur ouvrage et c'est parce que je n'ai cessé de penser à eux en rédigeant mon texte, que je me suis senti pressé de toujours employer la première personne du pluriel. « Nous », eux et moi, avons travaillé en commun à grouper les faits dont il est question ici. Aussi mon vœu est-il que tous ceux qui m'ont aidé voient dans ce volume la marque tangible de la gratitude que je leur voue.

« Enfin, nous souhaitons que tous les hommes ensemble soient avertis de ne point perdre de vue la fin véritable de la science, et sachent une fois qu'il ne faut point la rechercher comme une sorte de passe-temps ou comme un sujet propre à la dispute, ou pour mépriser les autres, ou en vue de son propre intérêt, ou pour se faire une réputation, ou pour augmenter sa puissance, ou pour tout autre motif de cette espèce, mais pour se rendre utile et pour l'appliquer aux usages de la vie. Nous souhaitons enfin qu'ils la perfectionnent et la dirigent par l'esprit de charité; car c'est la soif de la puissance qui a causé la chute des anges, et la soif de la science qui a causé celle des hommes. Mais la charité ne peut pécher par excès, et jamais par elle ange ou homme ne fut en danger. »

FRANÇOIS BACON

(*Introduction à la Grande Restauration
des sciences*, 1620)

Introduction

A. LA FIN DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

1. LÉGITIMITÉ D'UNE PRÉOCCUPATION FINALISTE

La dignité de l'homme consiste à agir dans la lumière de la conscience, sachant ce qu'il veut, connaissant la fin de sa démarche.

La vision d'un but oriente cet homme; elle donne à sa route un premier dessein; elle éclaire ses pas; elle anime ses vertus.

Cette vision est aussi principe ordinateur des moyens. C'est elle qui, à chaque instant, met l'homme en état de distinguer l'essentiel de l'accessoire. C'est elle qui assure à son acte une pleine efficacité.

L'instituteur, homme parmi les enfants de la nation, accomplit chaque jour un acte humain primordial. Son ouvrage est trop grave pour être abandonné à une sorte de fatum. Son exacte consommation exige au contraire une nette orientation. L'éducateur du peuple doit connaître la fin de son propos ¹.

2. LE BUT, D'APRÈS LES TEXTES LÉGISLATIFS, DE NOTRE ÉCOLE PUBLIQUE

Les textes législatifs qui, dans notre pays, prennent la peine de définir le but de l'école publique, sont, en général, rares et peu éloquentes.

L'article 4 de la LOI GENEVOISE SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE du 6 novembre 1940 mérite cependant que nous lui prêtions quelque attention :

« L'enseignement public a pour but :

de préparer la jeunesse à exercer une activité utile et à servir le pays; de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions.

Il donne aux élèves les connaissances intellectuelles ou professionnelles nécessaires. Il développe leurs forces physiques et contribue à former leur caractère et leur esprit de solidarité. »

¹ « Il est urgent de procéder à une éducation méthodique du peuple, à une formation intellectuelle et morale de la masse des citoyens, avec une claire notion de la fin à réaliser, des moyens à employer, et de la valeur objective tant de la fin proposée que des moyens adoptés. Puisqu'il s'agit de guider les hommes, de les amener à certains modes de penser, de sentir et de vouloir, ce qui importe, c'est de savoir nettement où l'on veut aller, jusqu'où l'on veut se faire suivre » (DUPRAT, G. L., *L'Ecole de demain*, 1902).

Les circonstances dans lesquelles la Loi de 1940 fut édictée expliquent pour une large part le contenu de cet article.

La France, notre voisine, venait de connaître l'invasion. D'aucuns s'appliquaient, de Vichy, à restaurer la santé morale de leur nation et de son école.

Notre pays, quoique intact, était cerné de toutes parts. Une menace l'étreignait, et pour lui aussi le besoin se faisait sentir de reprendre conscience de sa destinée ¹.

Ceci explique que le législateur ait éprouvé le besoin de formuler nettement le *but* de l'école publique.

Le texte que nous a laissé cette époque, quoique sans grand relief, est néanmoins assez explicite et compréhensif pour permettre à ceux — les instituteurs eux-mêmes — qui ont pour tâche d'en assurer l'exécution, d'aller loin dans leur œuvre éducative, et même très loin.

« Exercer une activité utile », ce n'est pas seulement gagner son pain et assurer la santé physiologique du groupe, c'est aussi être, au sein de ce groupe, un ferment de justice, de vérité et d'amour.

« Servir le pays », ce n'est pas seulement endosser l'uniforme du soldat, c'est aussi œuvrer pour la paix, la paix sociale, la paix internationale.

« Développer chez la jeunesse l'amour de la patrie et le respect de ses institutions », ce n'est pas seulement incliner cette jeunesse à vénérer l'ordre établi, c'est aussi allumer en elle le désir de faire cette patrie plus belle et ses institutions plus humaines.

En un mot, préparer la jeunesse de notre pays, c'est former, en l'enfant d'aujourd'hui, *l'homme* de demain.

3. L'HOMME, FIN DE L'ÉCOLE SUISSE

Or cet homme que la loi ne mentionne pas en termes exprès, les pères spirituels de l'école suisse ne craignent pas de le nommer à chaque page de leurs écrits.

PESTALOZZI :

« La nature de Dieu, qui est en vous, est tenue en vous pour sacrée. Vous êtes parmi nous ce à quoi vous appelle la nature de Dieu, en vous et hors de vous (...). Nous ne mettons pas en vous ce qui est nôtre; nous ne mettons pas en vous quelque chose qui, gâté par nous, est tel en nous aussi; nous épanouissons en vous quelque chose qui est déjà là, intact en vous-mêmes. (...) Loin de nous la pensée de faire de vous des hommes tels que nous sommes ! tels que sont le plus grand nombre de nos contemporains ! Il faut que, par nos soins, vous deveniez les hommes que veut votre nature, les hommes que réclame ce qu'il y a de divin, de sacré dans votre nature ².

¹ A cette époque — 1 III 1940 — DENIS DE ROUGEMONT publie *Mission ou démission de la Suisse*.

A Genève, le 4 IX de la même année, M. ALBERT ATZENWILER, directeur de l'enseignement primaire, prononce devant le corps enseignant une conférence mémorable publiée sous le titre *La mission de l'école*.

² *Discours pour le Nouvel-An, 1809.*

Dans la situation où nous nous trouvons, il faut agir directement sur l'esprit de l'homme, et par les forces qui dorment en lui; sur le cœur de l'homme et par la vertu qui réside en lui. C'est cette conviction qu'il faut créer chez les esprits les plus clairvoyants, c'est cette foi qu'il faut raviver au cœur des nations et c'est dans ce sens qu'il faut susciter l'action des plus nobles cœurs. C'est là notre seul recours. ¹ »

Le Père GIRARD :

« Dans les trois écoles dont nous avons parlé (l'école commune, l'école moyenne et l'école savante), c'est toujours et partout l'homme que nous aurons, et qu'il faudra cultiver humainement. Cet homme a un esprit, il a un cœur, une conscience, une piété native, des talents divers. Tout doit être averti, développé, dirigé par l'instruction, afin que le chef-d'œuvre de la création paraisse devant nos yeux dans toute sa beauté. Dès lors, toute école — serait-elle reléguée dans la plus chétive chaumière — doit être une véritable école d'humanité. ² »

VINET :

« Ceux qui donnent le plus d'intérêt à l'instruction populaire n'en conçoivent pas, à beaucoup près, toute la dignité. L'idée de former l'homme, l'homme tout entier dans les écoles de la patrie, n'est pas encore venue à bien des gens. C'est que le respect de l'homme nous manque; et qui pourrait s'en étonner, lorsque toute idée élevée sur son origine et sa destination s'est peu à peu effacée de la plupart des esprits ? (...) Aussi suis-je persuadé que si jamais cette importante réforme est opérée, qui doit faire des écoles des fabriques d'hommes, et de l'instruction un hommage à la dignité de notre nature, elle sera due (...) à des hommes que le respect des choses divines aura conduits au respect de l'humanité, et qui auront appris à reconnaître l'héritier du ciel dans le fils de la poussière ³. »

C'est dans l'intérêt de la société que je plaide pour l'individualité. Je veux l'homme complet, spontané, individuel, pour qu'il se soumette en homme à l'intérêt général. Je le veux maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tout(?) ... (Car) pour se donner, il faut s'appartenir.

(...) On réclame contre l'individualité en faveur de la société, sans voir que c'est parce que l'individualité est faible que la société l'est aussi. On oublie que la cohésion plus ou moins forte de la société a pour mesure l'individualité elle-même, qui se compose de conviction et de volonté. ⁴ »

En France, FÉLIX PÉCAUT, dont on sait le rôle important qu'il joua dans l'orientation de l'école primaire de la Troisième République, écrit dans le même sens :

« Il apparaît d'abord que l'éducation, soit publique, soit privée, vaut surtout par l'esprit plus que par le détail des programmes et des procédés. (...) »

Quel est le dessein d'ensemble, quel est le principe dirigeant, quel est l'esprit qui se retrouve à toutes les pages du présent livre ? Celui-là même qui a inspiré les grandes lois scolaires de la République et les réformes qui en procèdent. C'est la patrie française que l'on a eue sans cesse en vue, c'est la démocratie et ses institutions, c'est particulièrement la classe populaire. (...) »

¹ « A l'innocence, au sérieux et à la générosité de mon temps et de mon pays », 1814. Cité par LOUIS MEYLAN in *Educateur*, 82^e année, N° 2, Montreux, 12 I 1946, p. 28.

² « Distribution des prix, 2 septembre 1819 », In *Discours de clôture prononcés par le R. P. Girard*, 1805-1822, p. 72.

³ « De l'instruction populaire », 26 IX 1832. In *Famille, Education, Instruction*, p. 107-108.

⁴ Cité par PH. BRIDEL, *La philosophie sociale et politique d'Alexandre Vinet*, p. 29-30.

C'est le même souci patriotique et populaire qui pénètre toute la pédagogie de ce recueil, mais sans mélange d'infatuation nationale ni de haine ou de dédain pour l'étranger. Si elle s'étudie à faire de nos jeunes plébéiens des Français, elle veut d'abord en faire des hommes.

Oui des hommes, au plein sens du mot, que l'on trouvera mis en lumière dans tous les morceaux qui vont suivre. S'il est vrai, comme je le pense, que la plus haute civilisation, dont les âges successifs poursuivent à tâtons l'idée et la réalisation, soit celle qui, en procurant à tous les membres de la *cité* le minimum indispensable de bien-être, et en élevant le niveau des mœurs générales, réussit à susciter une élite d'esprits vigoureux, d'âmes généreuses, de caractères énergiques, capables d'initiative et au besoin de résistance, c'est aussi le but que doit se proposer une éducation digne de ce nom.¹ »

4. LA PERSONNE

Cet homme qu'avec trois maîtres du siècle dernier l'école suisse ambitionne, aujourd'hui comme hier, de former en chaque enfant; cet homme, quel est-il ?

Une conception *humaniste* et *anthropocentrique* nous le décrit autonome, libre, mesure de toutes choses, étonné des pouvoirs de sa jeune raison et s'élançant, impétueux, à la conquête d'un univers qu'il entend soumettre à son absolue seigneurie.

Une conception *spiritualiste* et *religieuse* nous montre cet homme reconnaissant en l'esprit son principe et sachant pourtant qu'il ne peut subsister en cette nature et y progresser que dans la mesure où, avec foi et ferveur, il s'unit et se réunit sans cesse à la source de toute vie : Dieu.

Une conception *personnaliste* et *chrétienne* enfin, révèle à l'homme que les pouvoirs qu'il détient et dont il aime à user, que la vertu spirituelle qui l'émeut et dont il se plaît à tirer toute joie, ne sont rien sans la charité qui le presse de mettre ses biens au service des autres, afin que ceux-ci connaissent à leur tour la plénitude de la vie.

La personne nous paraît ainsi définir l'homme complet : créature douée de forces divines, appelée par Dieu à une œuvre d'amour et répondant à cette vocation dans un acte d'authentique liberté.

Si l'homme en tant que personne nous paraît être l'idéal vers lequel tend l'école suisse, il ne faudrait pas croire que cet idéal ne fût qu'hellénistique. Cette aspiration humaine, quoique diversement formulée, s'est manifestée en de multiples endroits et, d'abord, en France.

EMMANUEL MOUNIER écrivait en 1936 dans son *Manifeste au service du personnalisme* (p. 63) :

« Une personne est un être spirituel constitué comme tel par une manière de subsistance et d'indépendance dans son être; elle entretient cette subsistance par son adhésion à une hiérarchie de valeurs librement adoptées, assimilées et vécues par un engagement responsable et une constante conversion; elle unifie ainsi toute son activité dans la liberté et développe par surcroît, à coups d'actes créateurs, la singularité de sa vocation. » Et plus loin (p. 98-99) : « L'éducation n'a pas pour but de façonner l'enfant au conformisme d'un milieu social ou d'une doctrine d'Etat.

¹ PÉCAUT, F., *L'éducation publique et la vie nationale*, Paris 1897, Hachette, p. vii-x.

(...) L'éducation ne regarde essentiellement ni au citoyen, ni au métier, ni au personnage social. Elle n'a pas pour fonction maîtresse de *faire* des citoyens conscients, de bons patriotes ou de petits fascistes, ou de petits communistes, ou de petits mondains. Elle a mission d'*éveiller* des personnes capables de vivre et de s'engager comme personnes. »

5. L'ÉCOLE AU SERVICE DE LA PERSONNE

Mais cette personne, comment l'école l'« informera »-t-elle ? ¹

Tout d'abord en accordant à l'enfant une large zone d'autonomie au sein de laquelle il puisse, peu à peu, prendre conscience de lui-même et se disposer à entendre l'appel qui, un jour, fixera sa destinée.

En aidant ensuite l'enfant à se libérer de toutes les entraves intérieures qui font obstacle à la croissance de sa nature spirituelle.

En permettant aussi à cet enfant de vivre dans une communauté où il ait l'occasion de s'exercer au don de soi.

En respectant enfin la solitude de chaque enfant pour que, le moment venu, il soit en état d'accomplir l'acte de pure liberté qui, achevant de le créer en tant que personne, marque la fin de son éducation.

Cette école personnaliste a donc un double caractère : elle est fonctionnelle et communautaire.

Fonctionnelle, elle est attentive aux besoins — spirituels — de l'enfant, elle veille à en favoriser la manifestation et s'applique à y répondre.

Communautaire, elle concourt à libérer l'enfant de son égocentrisme — de son égoïsme aussi — et l'initie à une vie de service : un pour tous, tous pour un.

L'initiation personnaliste est ainsi essentiellement éducation. Le maître y pourvoit plus par la qualité de son être que par l'enseignement qu'il donne.

Cependant, parmi les disciplines de base de l'école, il en est une qui, du point de vue personnaliste, est susceptible de jouer un rôle primordial : l'enseignement de la langue maternelle.

B. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE

1. LA LANGUE, ORGANE PRIVILÉGIÉ DE L'« INFORMATION PERSONNALISTE »

Toute langue est un système de signes, symboles du réel, par le moyen desquels les individus d'un même groupe social ou ethnique se communiquent leurs pensées, leurs volitions, leurs affections.

Aussi, par le truchement de sa langue maternelle, l'individu a-t-il la possibilité d'acquérir une quadruple connaissance.

Tout d'abord, la langue étant symbole du réel, il se trouve que tout individu qui s'exerce à parler, apprend, en nommant les êtres et les choses, à connaître le réel même au sein duquel il est appelé à vivre.

¹ Expression heureuse de M. LOUIS MEYLAN : « Informer, c'est donner à un être, ou à une institution, sa forme, en actualisant ses virtualités » (*L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux*, p. 4).

Secondement, s'il est vrai qu'à l'origine du moins, l'individu ne parle guère que pour entrer en contact avec autrui, le dialogue introduit tout homme dans la vie intérieure de son prochain et lui donne, de son être, une connaissance souvent vaste et profonde.

Troisièmement, toute connaissance étant essentiellement constituée par un ensemble de rapports que le moi établit avec le non-moi ou que le moi propre institue avec le moi d'autrui, il en résulte que toute connaissance objective a pour corollaire une connaissance subjective : la découverte, par le sujet connaissant — et parlant — de sa nature intime.

Enfin, l'individu ayant acquis, grâce aux pouvoirs du langage, la possibilité de descendre au plus profond de lui-même, il arrive que Dieu, en ce lieu saint, vienne parler à l'homme et lui dévoile, en une langue humaine et divine tout à la fois, le secret de sa destinée.

Or cette progressive connaissance, qui élève l'homme du réel à Dieu, n'est rien autre que le graduel mûrissement de sa propre personne.

Et si cette connaissance apparaît comme impossible sans le concours, à chaque stade, de la langue elle-même, on conçoit que cette dernière soit, pour l'éducateur, l'agent le plus excellent de son action informatrice ¹.

2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE : SON CONTENU

La langue peut revêtir plusieurs aspects. Il y a la langue parlée et la langue écrite. Il y a aussi la langue active et la langue passive.

La *langue parlée* est première dans l'ordre du temps et dans celui des valeurs.

C'est par la voix que l'homme primitif entre en contact avec ses semblables; c'est par la voix que le bébé communique avec les siens et reçoit, de leurs lèvres, ses premières connaissances.

C'est en parlant au sein d'un groupe et en écoutant autrui que l'individu prend peu à peu conscience de lui-même.

C'est en s'adressant à lui-même la parole que cet individu se structure intérieurement.

Et enfin n'est-ce pas une parole qui tombe de la bouche de Dieu quand l'homme se sent appelé à une vocation singulière ?

La *langue écrite* est seconde. Son emploi fut tardif dans l'histoire des hommes et l'enfant ne s'y exerce guère avant l'âge de six ans.

Son apprentissage est plus malaisé que celui de la langue orale et, pour une langue de haute civilisation comme le français, son maniement reste toujours, et pour quiconque, difficile.

Cette langue enfin n'est pas d'un usage général. Ecrire est le fait d'un petit nombre d'hommes; les autres ne tiennent la plume qu'en de rares occasions.

La langue écrite a cependant une valeur « informatrice » considérable. C'est grâce à elle que nous pouvons, en fréquentant les maîtres des siècles révolus, éclairer notre propre vie et nous fortifier.

¹ Ce pouvoir « informateur » de la langue vient d'être excellemment décrit par M. G. Gusdorf dans son ouvrage *La parole* (1953).

Ces deux langues, parlée et écrite, peuvent avoir chacune un *aspect actif* ou *passif* selon que, par leur moyen, l'individu s'exprime ou écoute autrui.

En ce qui concerne la langue orale, ces deux aspects sont, en valeur, égaux.

L'individu qui prend la parole a dû clarifier ses idées et les ordonner; il a dû, s'il veut le persuader, se mettre à la place de son interlocuteur, il a dû enfin surmonter toute crainte et s'affirmer.

Mais que serait cette « expression » si elle n'était, avant comme après, doublée d'une audition attentive des propos d'autrui ?

S'exprimer par la parole et comprendre autrui sont deux modes linguistiques inséparables; ils sont l'un et l'autre nécessaires à la vie communautaire comme à chaque progrès individuel.

Pour la langue écrite, l'aspect passif l'emporte sur l'aspect actif.

Rares sont ceux qui s'expriment par la plume, mais innombrables sont les lecteurs.

Ces divers caractères permettent de tracer pour l'école un plan de travail quant au contenu de l'enseignement de la langue.

Primauté de la langue parlée, dont il convient de développer également les aspects actif et passif.

Valeur secondaire, mais non négligeable, de la langue écrite, dont l'aspect passif — la lecture — l'emportera, à l'école primaire surtout, sur l'aspect actif.

3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE : LA MÉTHODE

La langue étant reconnue comme l'organe privilégié de l'information personnaliste, la méthode qui présidera à son enseignement ne peut que revêtir les caractères mêmes de l'éducation de la personne. Elle sera fonctionnelle et communautaire.

Fonctionnelle ¹, en ce sens que tout enseignement relatif au langage doit répondre à un besoin, profondément ressenti par l'enfant, d'user de sa langue pour se faire comprendre ou pour entendre un interlocuteur.

Communautaire, en ce sens que la langue étant un outil social, ce n'est que dans un contexte social que son apprentissage a quelque chance de porter des fruits (travail par groupes, correspondance interscolaire, etc.).

Or tout cela ceux qui enseignent le savent bien, et il n'en est pas un qui, au fond de lui-même, ne souhaite pouvoir donner à ses élèves cet enseignement fonctionnel, communautaire, éminemment éducatif.

Mais ici surgit, pour notre langue notamment, un très gros obstacle qui freine les élans les plus généreux : l'orthographe française.

¹ « L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui prend le *besoin* de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui » (ED. CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle*, p. 7).

C. LE PROBLÈME DE L'ORTHOGRAPHE

1. CARACTÈRES DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

a) Notre orthographe n'est *pas phonétique*. Les signes graphiques qui, à l'origine des langues dotées d'un alphabet, devaient représenter les inflexions de la voix, ne remplissent, en français, que rarement cette mission. Le même signe sert à évoquer des sons différents. Le même son est représenté par plusieurs signes.

b) Notre orthographe est *étymologique*. Les vocables français contiennent bon nombre de lettres qui ne se prononcent plus depuis longtemps ou même qui n'ont jamais été prononcées, vestiges de l'origine lointaine, grecque ou latine, de notre idiome.

c) Notre orthographe est *traditionnelle* et *arbitraire*. L'*h* du mot huile, par exemple, date de l'époque où, le papier n'étant pas encore connu et le parchemin rare, les scribes ne ménageaient aucun espace entre les mots. L'*h* servait à marquer le début d'un mot et, aussi, à distinguer « uile » de « vile », les deux lettres *u* et *v* n'ayant encore qu'une seule forme, celle du *v*.

Quant au caractère arbitraire, pourquoi imbécile et imbécillité, chariot et charvue ?

d) Notre orthographe est *idéographique*. Les signes graphiques ayant cessé depuis longtemps, et dans la plupart des cas, de représenter les sons du langage, il se trouve que l'orthographe française, à l'instar des hiéroglyphes égyptiens ou des idéogrammes chinois, sert surtout à représenter des idées. Le mot « oiseau », dont aucune lettre ne se prononce telle que la donne l'alphabet, est un exemple d'idéogramme.

2. VALEUR ET DANGERS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Le français est une langue analytique, et, comme telle, tend à se fragmenter toujours davantage en une multitude de mots brefs, susceptibles d'entrer dans un nombre infini de combinaisons. Or, plus les vocables se raccourcissent, plus ils tendent à se ressembler; plus grandes sont aussi les chances d'homophonie.

Notre langue est ainsi une des plus riches qui soient en *homonymes*. Le calembour y est facile et la langue parlée l'évite en usant des ressources que lui offrent les registres sonores, ou en recourant à la périphrase. Quant à la langue écrite, elle surmonte l'obstacle de l'homophonie par la variété de ses signes graphiques (le vin, il vint, il vaine, vingt; — un dessin, un dessein). La figure graphique d'un mot suffit à évoquer son sens; le recours à la forme sonore devient désormais superflu. L'orthographe, réceptacle de l'idée, contribue ainsi à rendre plus rapide la lecture.

Mais cet avantage, le seul sans doute de notre système graphique, est contrebalancé par des désavantages nombreux et considérables.

L'orthographe française est difficile. Nul ne peut se flatter de la savoir parfaitement et quiconque doit écrire ne peut se dispenser de recourir au dictionnaire.

De plus cette orthographe, autrefois fluente et personnelle, s'est, depuis un siècle et demi, fixée en devenant obligatoire. Sa correction appartient au code moral qui unit les individus écrivant le français. Nul ne peut se soustraire à la règle commune. La contrainte sociale exige, en cette matière aussi, une soumission totale et ponctuelle.

Or toute pesée, exercée par la société sur l'individu, n'est tolérée par ce dernier que dans la mesure où cette pression a pu — pour se rendre supportable — revêtir un caractère sacré.

Ainsi en est-il de la contrainte orthographique. Notre orthographe, au fur et à mesure que se généralisait son emploi et que, par l'école rendue obligatoire, elle s'imposait à toutes les couches de la population, notre orthographe est devenue l'objet d'un véritable culte.

La *faute* d'orthographe n'est plus, de nos jours, considérée comme vénielle. C'est une faute sociale : une marque d'insubordination à l'égard de l'ordre établi ; c'est une faute morale : l'individu qui se respecte ne doit pas se permettre une erreur graphique ; c'est une faute de goût enfin et une marque d'inculture : une langue noble requiert un vêtement sans tache.

Ainsi moralement survalorisée, l'orthographe a pris enfin une valeur vénale : sa connaissance est bien souvent indispensable pour avoir accès aux emplois les plus divers. C'est ainsi que certaines industries accordent leur préférence à ceux de leurs postulants qui, à qualités techniques égales, ont la meilleure orthographe.

Le prestige que s'est acquis notre système graphique, s'il a quelque valeur au point de vue social en contribuant à maintenir une certaine cohésion entre les individus, n'est cependant pas sans dangers.

Danger pour la langue d'abord, que menace ce que JACQUES DAMOURRETTE¹ a appelé le péril orthographe : les individus, hantés par la forme graphique des mots, en arrivent à parler comme ils écrivent, portant atteinte ainsi à la prononciation de leur langue (gageure se prononce souvent comme majeur, et legs comme il lègue).

Danger pour l'individu aussi que la contrainte orthographique énerve doublement.

D'une part l'orthographe requérant une grande attention absorbe du temps et des forces que l'individu pourrait consacrer à la culture de la langue elle-même en vue de son propre enrichissement et pour le perfectionnement de son commerce avec autrui.

D'autre part, la faute d'orthographe suffisant à disqualifier son auteur, l'individu hésite souvent à prendre la plume pour formuler son opinion, défendre ses idées ou même ses droits les plus élémentaires.

¹ *Essai de grammaire de la langue française*, t. I, § 205, p. 219.

3. L'ÉCOLE ET L'ORTHOGRAPHE

L'école publique a, dès sa naissance, et sans nul inventaire préalable, fait de l'enseignement de l'orthographe une de ses disciplines cardinales.

Ce faisant, l'école publique, élémentaire et primaire, est devenue à la fois la plus fidèle servante du culte orthographique et l'organe de sa pérennité.

Mais en acceptant d'enseigner à ses élèves l'orthographe française telle qu'elle est codifiée, avec toutes ses difficultés, dans le *Dictionnaire de l'Académie*, l'école s'est chargée d'une besogne énorme qui, depuis plus de cent ans, entrave son essor.

Certes l'enseignement de l'orthographe n'est pas sans valeur aucune.

Apprendre l'orthographe est une école d'attention, d'application, de scrupuleuse exactitude; c'est aussi le moyen d'incliner les individus au respect d'une règle commune; c'est enfin, si cette orthographe idéographique est bien enseignée (liaison absolue de la figure graphique au sens des mots), un instrument de culture.

Malheureusement cet enseignement porte en lui des dangers qui ne sont pas médiocres.

Il nuit à la culture de la *langue*. Les maîtres, même les mieux intentionnés et les plus talentueux, ne peuvent faire autrement que de consacrer à l'orthographe un nombre d'heures considérable, heures à jamais perdues pour un enseignement fonctionnel et éducatif de la langue elle-même.

Il porte préjudice, cet enseignement, à la culture de la *raison*. Que penser, en effet, d'un apprentissage qui, au moment même où l'intelligence prend son essor, impose à l'enfant l'étude d'un système que la logique la plus rudimentaire semble à tout moment délaissier ?

Cet enseignement nuit enfin à l'information de la *personne* elle-même. Fondé en bonne partie sur la contrainte, il oblige l'éducateur à réduire la zone d'autonomie dont la personne a besoin pour se trouver et se fortifier.

Il prive aussi ce même éducateur, en raison de ses exigences exorbitantes, de maintes occasions de pourvoir à la libération intérieure de la personne qui se cherche.

Enfin, il n'est pas impossible que l'enseignement de l'orthographe qui incline sans cesse à la docilité, ne finisse par rendre l'individu impropre à accomplir l'acte majeur de liberté qui achève son information.

Que dire enfin des *résultats* de cet enseignement ?

Sont-ils à la mesure du labeur de tant de milliers de maîtres et de tant de millions d'enfants ?

L'enseignement de l'orthographe « paie-t-il » ?

Certes les élèves de nos écoles acquièrent, en neuf ans, un bagage orthographique important.

Est-ce suffisant ?

A entendre les doléances qui, de toutes parts, s'élèvent à l'endroit de l'enseignement de l'orthographe, il semble que cette discipline n'ait pas le rendement qu'on serait en droit d'attendre d'elle.

Dès lors, que faire ?

Jeter le manche après la cognée ? Nul n'y songerait. L'école doit continuer à enseigner l'orthographe. Mais il faut pourtant que ses efforts aboutissent. Il y a là un problème d'emploi des forces humaines dont il convient de rechercher la solution.

Deux voies s'offrent à nous : la simplification de l'orthographe et la rationalisation de son enseignement.

D. LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE

1. DU XII^e AU XVI^e SIÈCLE

Au XII^e siècle, le français n'est guère écrit que par les scribes des écoles de jongleurs. Les récits qu'ils confient au parchemin sont destinés, non à être lus mentalement comme nous le faisons de nos livres, mais à être dits à haute voix ou chantés. Aussi l'image graphique s'efforce-t-elle de représenter la prononciation de la manière la plus fidèle possible. L'orthographe est alors presque phonétique.

Au XIII^e siècle, saint LOUIS substituant le procès écrit au procès oral, la langue écrite « s'officialise ». Elle tend dès lors à se fixer tandis que la prononciation poursuit son évolution. L'orthographe perd son caractère phonétique.

De plus, cette orthographe se complique pour de multiples raisons. Roy, moy, prennent un *y* afin de permettre de marquer la fin des mots dans des textes où, étant donné la rareté du parchemin, les espaces entre les mots étaient mal respectés; homme (latin *homo*) prend deux *m* de manière à allonger les écritures, les scribes étant rétribués selon la longueur de leurs rôles¹; enfin une foule de mots se chargent de lettres latines car les écritures françaises étant commises à des copistes peu qualifiés, ces derniers reçoivent l'ordre de se tenir le plus près possible du latin. Le nombre d'ailleurs de ces lettres latines, et grecques aussi (*th*, *ph*), croît au fur et à mesure que se précipite le mouvement humaniste de la Renaissance.

La complication graphique est à son comble au moment où le français commence à s'imprimer.

Au milieu du XVI^e siècle, le *Dictionnaire françois-latin* de ROBERT ESTIENNE, qui connut très vite un grand succès, adopte l'orthographe pléthorique de l'époque et en assure la fixation.

2. DU XVI^e SIÈCLE A LA RÉVOLUTION

Le mal orthographique était trop considérable pour que personne ne se souciât d'y porter remède.

Quelques auteurs — nous ne citons que les plus connus — hasardent des projets de réforme.

¹ Ce double *m* est aussi dû à la contraction de l'accusatif latin : *hom(i)nem*.

RONCARD, en 1550, publie ses *Odes* dans une orthographe simplifiée (cigne, chevaux, fantôme, acorder), qu'il abandonnera d'ailleurs à la fin de sa carrière mais que reprendront plus tard les imprimeurs hollandais.

CORNEILLE, au XVII^e siècle, en tête d'une édition de ses œuvres, publie un « avertissement », véritable programme de simplification de l'orthographe. Corneille distingue *i* et *j*, *u* et *v* et emploie les accents grave et aigu.

En 1694, la première édition du *Dictionnaire de l'Académie* n'apporte aucune contribution à la réforme de l'orthographe; au contraire puisque dans les *Observations de l'Académie françoise touchant l'orthographe*, MÉZERAY écrit :

« La Compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe, qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes, et qu'il faut la maintenir partout, hormis dans les mots où un long et constant usage en aura introduit une contraire.¹ »

Au XVIII^e siècle cependant, l'abbé d'OLIVET, qui est le véritable auteur de la troisième édition du *Dictionnaire de l'Académie*, retouche l'orthographe de près de huit mille mots et réalise une très substantielle simplification de notre système graphique.

La Révolution aurait pu, si elle avait écouté quelques-uns de ses tribuns, dont GRACCHUS BABEUF, procéder à une réforme de l'orthographe. Elle n'en fit rien, se contentant d'ordonner la réimpression du *Dictionnaire de l'Académie*.

3. LE XIX^e SIÈCLE

Ce siècle, qu'on pourrait appeler le siècle de l'instruction publique et de la presse puisqu'à cette époque l'une et l'autre prirent un essor considérable, ce siècle devait obligatoirement s'intéresser à la réforme de l'orthographe.

1865. EDOUARD RAOUX, docteur en philosophie, membre de l'Institut genevois, président du comité central de la Société néographique suisse et étrangère, publie à Lausanne son *Orthographe rationnelle ou écriture phonétique*, manifeste en faveur d'une orthographe simplifiée qui ne soit plus un frein à l'instruction.

1868. AMBROISE FIRMIN-DIDOT publie ses *Observations sur l'ortografie française* où il se propose, entre autres, de « racler » l'y grec et de remplacer les groupes *th* et *ph* par *t* et *f*.

En 1882 et 1884, les 8^e et 9^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande demandent qu'une campagne soit menée par les instituteurs eux-mêmes en faveur d'une réforme de l'orthographe.

En 1890, LÉON CLÉDAT, romaniste, professeur à la Faculté des lettres de Lyon, propose quelques modifications orthographiques et les adopte aussitôt dans la *Revue de philologie française*. Il espérait ainsi créer un « nouvel usage » auquel, pensait-il, l'Académie finirait bien un jour par se conformer.

¹ BEAULIEUX, CHARLES, *Observations sur l'orthographe de la langue françoise*, p. 130.

« I. Remplacer par *s* l'*x* final valant *s* : des caillous, je veus, jalous, hébreus (plur.), dis (pour dix), sis (pour six).

II. Ecrire toujours par un *z* les adjectifs et substantifs numériques en *zième*, *zaine* : deuxième, dizaine.

III. A l'indicatif présent des verbes en *-re*, *-oir*, *-ir*, terminer toujours par un *t* la troisième personne du singulier et supprimer toute consonne qui ne se prononce pas devant l'*s* des deux premières personnes et devant le *t* de la troisième : je m'*assie*s, il s'*assie*t; je *cous*, il *cout*; je *prens*, il *prend*; je *pers*, il *pert*, je *convains*, il *convain*t.

IV. Ne jamais doubler l'*l* ni le *t* dans les verbes en *-eler* et *-eter* : j'*appelle*, je *cisèle*, je *chancèle*, il *jète*, il *cachète*.

V. Laisser toujours invariables les participes passés de *coûter* et de *valoir*; ne jamais faire l'accord du participe passé quand le complément direct est le pronom *en*, ou quand le participe est suivi d'un infinitif sans préposition : Combien en avez-vous *vu* ? Je les ai *vu* venir. Toutes les peines qu'il m'a *coûté*; tous les reproches qu'il m'a *valu*.¹ »

1891. Une « circulaire » de M. LÉON BOURGEOIS, ministre de l'Instruction publique (27 avril) aborde le problème de la simplification par le biais de la tolérance. Le ministre invite les correcteurs des copies d'examens à se montrer moins sévères que par le passé pour les fautes qui peuvent être fondées sur une raison logique ou étymologique².

1900. M. GEORGES LEYGUES, ministre de l'Instruction publique, prend un arrêté fixant les « tolérances » qui pourront être admises, en matière d'orthographe, dans les examens des *écoles publiques*.

4. LE XX^e SIÈCLE

1901 (26 février). Les « tolérances » de 1900 ayant été trouvées trop audacieuses par l'Académie (le participe passé avec *avoir* pouvait demeurer invariable), le ministre LEYGUES prend un nouvel arrêté abrogeant le texte de 1900 et fixant une nouvelle liste de « tolérances »².

Ces dernières sont toujours en vigueur.

Le Conseil d'Etat de Genève en admit l'usage dans les écoles genevoises par un arrêté du 10 décembre 1901³.

1904. PAUL MEYER, directeur de l'Ecole des Chartes, présente un rapport établi par la *Commission de simplification de l'orthographe* nommée par M. CHAUMÉ, ministre de l'Instruction publique.

Ce projet, amendé par EMILE FAGUET, académicien, fut cependant repoussé par la Compagnie.

1905. ARISTIDE BRIAND, nouveau ministre de l'Instruction publique, charge FERDINAND BRUNOT de rédiger un rapport transactionnel. Mais une violente campagne s'étant déclenchée contre la réforme,

¹ CLÉDAT, LÉON, « Quelques modifications orthographiques adoptées par la Revue de philologie française », *Revue de philologie française*, t. IV, 1890, p. 161 ss.

² Voir CLÉDAT, LÉON, *L'arrêté ministériel du 26 février 1901 sur la simplification de la syntaxe. Texte de l'arrêté suivi d'un commentaire, et accompagné de la circulaire ministérielle du 28 avril 1891*.

³ Ces « tolérances » viennent d'être à nouveau communiquées au corps enseignant genevois dans le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, N° 106, Genève, novembre 1952.

Briand recula et le rapport Brunot ne fut jamais transmis au *Conseil supérieur de l'Instruction publique*. On en trouve le texte dans la brillante et cinglante *Lettre ouverte* que Brunot adressa alors au ministre de l'Instruction publique¹.

La fin de la guerre 1914-1918 n'apporta aucune contribution à la réforme orthographique, la huitième édition du *Dictionnaire de l'Académie* non plus (1932-1935).

Il faut attendre 1939 pour voir M. ALBERT DAUZAT reprendre, avec M. JACQUES DAMOURETTE, le problème de la simplification de l'orthographe dans la revue *Le français moderne*.

C'est dans cette revue que M. Dauzat adressa, en 1940, une « Lettre à l'Académie »² où il demande à la Compagnie d'user de sa grande autorité pour que se réalisent un certain nombre de simplifications auxquelles il serait facile de se rallier (je jète, attraper, cantonier, des chous, sub-tancier, dizième, donter, forsené, il èt).

1947. *La réforme de l'enseignement*, projet de la Commission ministérielle d'étude, dite Commission LANGEVIN-WALLON, aborde, en page 47, le problème de la réforme orthographique :

« La commission considérant la charge pesante qu'une orthographe irrationnelle et reposant sur des fondements linguistiques peu sûrs fait peser sur notre enseignement et sur la diffusion — très menacée — du français à l'étranger, après avoir discuté et approuvé dans son ensemble le projet de réforme de l'orthographe dont elle avait confié l'élaboration à MM. HUBERT PERNOT et CHARLES BRUNEAU, en recommande l'adoption comme hautement désirable dans les plus brefs délais et estime que la réforme ne pourra être effectivement réalisée que si elle devient la règle et est imposée à ce titre à toutes les publications. »

Ce rapport n'a cependant jamais été publié. Voici ce qu'à ce sujet nous a écrit M. Bruneau lui-même en date du 26 février 1952 :

« J'avais été prié, voici un an ou deux, de publier ce rapport. Je me suis excusé. Quand Pernot et moi l'avons établi, les éditeurs n'avaient plus de réserves, les librairies étaient vides : nous pouvions espérer une réforme prompte — nous la voulions définitive. Le ministre de l'Education nationale d'alors n'a voulu prendre aucune responsabilité, et les choses ont traîné. »

1950. M. JACQUES LAFITTE-HOUSSAT, agrégé de l'Université, inspecteur de l'Académie de l'Aube, publie *La réforme de l'orthographe. Est-elle possible ? Est-elle souhaitable ?* et ranime un intérêt réformiste quelque peu languissant.

Les 3-6 avril de la même année, le congrès de l'*Ecole moderne française* (FREINET), réuni à Nancy, prend fait et cause pour la réforme et assure M. Lafitte-Houssat « de son appui entier dans cette œuvre nécessaire de simplification de la langue écrite »³.

1951. Session du Conseil supérieur de l'éducation nationale des 4-5 juillet. *Communication de la Commission de l'orthographe* :

¹ *La réforme de l'orthographe, lettre ouverte au ministre de l'Instruction publique.*

² *La réforme de l'orthographe : lettre à l'Académie*, « Le français moderne », t. VIII, IV 1940, p. 98-101.

³ *L'Educateur*, N° 15, Cannes, 15 IV 50, p. 314.

« M. BESLAIS, directeur général de l'enseignement du premier degré, préside la Commission chargée par le Conseil supérieur d'étudier une simplification éventuelle de l'orthographe conformément aux termes de la lettre de M. le ministre en date du 19 décembre 1950.

M. Beslais proposera divers projets allant des simplifications les plus minimes à des changements plus importants.

D'une manière générale, la Commission a pris pour règle de simplifier autant que possible en modifiant aussi peu que possible l'aspect de la langue française et les habitudes visuelles et intellectuelles de ceux qui la lisent. Toutefois, si l'on veut aboutir à un résultat, même modeste, il faudra évidemment admettre le renoncement à certaines traditions, et l'idée que peut être préparée une tradition nouvelle, plus conforme aux intérêts réels de la langue française. ¹ »

1952. Début de juillet. M. A. BESLAIS remet au Conseil supérieur le texte définitif de son rapport ².

Dans une introduction, M. Beslais déclare que la Commission qu'il présidait s'est laissée diriger par des considérations d'ordre pratique et pédagogique. Les élèves des écoles d'aujourd'hui doivent appliquer leur attention à un nombre grandissant de matières; ils ne peuvent plus, par conséquent, consacrer à l'orthographe autant d'heures que leurs devanciers. Il importe d'alléger leur tâche en simplifiant l'orthographe elle-même. Mais cette simplification, M. Beslais et ses collaborateurs l'ont voulue modérée et ne portant que sur l'essentiel. « Nous nous sommes efforcés, disent-ils, de conserver en simplifiant. »

Nous ne décrirons pas ici le projet tout entier. Bornons-nous à transcrire le *paragraphe V* relatif à la conjugaison :

« La commission a pris pour règle de modifier le moins possible la conjugaison des verbes. Elle propose d'y introduire seulement les simplifications envisagées pour les autres mots.

1. Consonnes doubles.

Les verbes en *-eler* et en *-eter* se conjuguent uniformément sur *modeler* et *acheter*. On écrira donc :

J'appèle, j'appèlerai comme *je modèle, je modèlerai, je jète, je jèterai* comme *j'achète, j'achèterai*.

2. La règle du *g*.

Les verbes en *-ger* appliquent la règle du *g*. La terminaison de l'infinitif en *-ger*, devient *-jer*.

On écrira donc : *manjer, je manje, nous manjons.* »

Ce projet, loué par maints auteurs et journalistes, a néanmoins rencontré une très vive opposition.

Le Conseil supérieur a prié la Commission de revoir son texte.

Il nous paraît enfin utile de signaler *Un essai de conciliation* proposé par M. ALBERT DAUZAT dans deux numéros de *L'Education nationale* ³ :

¹ *L'Education nationale*, N° 24, Paris, 27 IX 51, p. 6.

² Ce texte a paru, *in extenso*, entre autres dans *Le Figaro littéraire* du 26 juillet 1952.

³ N° 24 et 25, Paris, 9 et 16 octobre 1952.

régulariser l'orthographe en modifiant dans la plus faible mesure la physionomie des mots, surtout celle des mots usuels et éviter de créer de nouveaux homonymes graphiques.

5. REMARQUES SUR L'OPPORTUNITÉ D'UNE RÉFORME

Ce que nous avons dit de notre orthographe et de ses complications suffit, nous semble-t-il, à faire désirer une simplification de notre système graphique.

Cette simplification est souhaitable pour plusieurs raisons :

a. *En faveur de la langue elle-même*

Nous avons dénoncé plus haut le danger que l'orthographisme fait courir à la prononciation d'une langue que plusieurs se mettent à parler telle qu'ils l'écrivent.

Le rapport Langevin fait état du rayonnement — très menacé — de la langue française sur le plan international. Ce fait est patent et il est certain qu'une orthographe moins compliquée que celle que nous avons aujourd'hui engagerait un plus grand nombre d'étrangers à cultiver notre idiome.

L'orthographe enfin est si exigeante qu'elle empêche ceux qui s'y appliquent de donner à la langue même le temps et les forces que requiert son sûr maniement. Or que deviendra une langue de haute civilisation comme la nôtre si ceux qui en usent n'ont plus le loisir de la cultiver comme il convient ?

b) *En faveur des individus eux-mêmes*

Nous avons dit plus haut les dangers que fait courir à la personne qui s'informe la contrainte orthographique.

Songons à ce que pourrait être le pouvoir éducateur (pour l'esprit, l'intelligence, la sensibilité et le cœur) de l'enseignement de la langue française si, dans nos écoles, l'étude d'une orthographe simplifiée pouvait s'achever en quelques mois.

La réforme de l'orthographe est donc, nous semble-t-il, une nécessité *sociale* (il est fâcheux que les individus qui ont pu fréquenter l'école jusqu'à près de vingt ans aient seuls le privilège de mettre correctement l'orthographe), *économique* (il est regrettable que l'apprentissage d'un système graphique absorbe des forces qui pourraient être mieux employées ailleurs), *culturelle* (il n'est pas normal que l'orthographe puisse empêcher les individus d'accéder à la culture à laquelle leur intelligence leur donne droit), *spirituelle* (il n'est pas admissible que notre orthographe puisse, en raison de ses contraintes exorbitantes, paralyser la maturation de la personne en chacun des élèves de nos écoles).

La réforme de l'orthographe française tarde à se réaliser. Des hommes cependant travaillent à la promouvoir. Souhaitons que leurs travaux aboutissent dans un proche avenir.

E. LA RATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

En attendant que la réforme de l'orthographe soit passée dans la réalité, l'école continue à enseigner l'orthographe actuelle; et elle doit le faire.

Il importe pourtant que cet enseignement soit tel que le plus haut rendement puisse être obtenu avec une dépense énergétique minimale.

En un mot, pour atteindre ce but, l'enseignement de l'orthographe comme tant d'autres activités humaines, doit être l'objet d'une véritable *rationalisation*.

Quatre questions fondamentales se posent à qui entreprend de rationaliser l'enseignement de l'orthographe :

- Que faut-il enseigner ?
- Quand faut-il l'enseigner ?
- Comment faut-il l'enseigner ?
- Quel est le rendement de cet enseignement ?

1. QUE FAUT-IL ENSEIGNER ?

Notre orthographe étant de nature idéographique, il est à peu près impossible d'écrire un mot après l'avoir simplement entendu. Il faut l'avoir *vu*. Pour mettre correctement l'orthographe de tous les mots de la langue française il faudrait donc, théoriquement, les avoir tous, préalablement, *vus*.

Le « Petit Larousse » contient environ 40.000 mots. L'école enseignera-t-elle cet énorme amas de vocables ? Evidemment non ! Mais alors qu'enseignera-t-elle ? Que doit-elle enseigner pour remplir sa tâche ?

C'est ici que les « vocabulaires fondamentaux » rendent les plus grands services.

Il en existe, pour le français, plusieurs d'une grande utilité. Il y a le *French Word Book* de Vander Beke (Canada, 1927), *Le vocabulaire des enfants et des manuels de lecture* de Prescott (Genève 1929), *Le vocabulaire fondamental du français* de Haygood (Paris 1937), *Le vocabulaire de base* d'Aristizabal (Louvain 1938), *Le vocabulaire fondamental du français* de MM. Dottrens et Massarenti (Genève 1947) et, tout récemment, une *Echelle de vocabulaire et d'orthographe* de M. Roland Vinette (Montréal 1949).

Toutes ces listes fournissent de trois à quatre mille mots que l'on peut considérer comme les mots dont il faut obligatoirement connaître le sens et l'*orthographe* pour pouvoir soit lire des textes de difficulté moyenne, soit écrire des lettres courantes.

Cependant, au point de vue orthographique qui est le nôtre ici, c'est, à notre sens, la liste d'Aristizabal qui a la plus grande valeur. Cette liste, en effet, a été établie en vue de l'enseignement de l'ortho-

graphe à la suite du dépouillement de plusieurs centaines de travaux d'élèves ou de lettres d'adultes. Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur cette très belle étude et sur celles qui, au *Laboratoire de didactique expérimentale de Louvain*, lui ont fait suite.

Disons encore que le fait de posséder une liste des quelque 4000 mots les plus importants de la langue ne résout guère que le problème de l'orthographe d'usage. Il faudrait encore faire un inventaire semblable à l'égard des règles d'accord et publier une sorte de « grammaire de base »¹.

2. QUAND FAUT-IL ENSEIGNER LES NOTIONS DONT ON A DRESSÉ L'INVENTAIRE ?

La psychologie génétique nous a montré que l'enfant qui se développe passe par des stades successifs et que tout enseignement efficace doit tenir compte de cette régulière et inéluctable progression. Il est donc vain de vouloir enseigner aux enfants des notions à la compréhension desquelles leur esprit est encore inapte.

Quand donc convient-il d'enseigner les diverses notions dont se compose un programme d'orthographe ?

En ce qui concerne l'orthographe usuelle, signalons les belles études de DUBOIS et PIRENNE² de Louvain qui font suite à celle d'Aristizabal. Ces deux auteurs, partant de l'inventaire dressé par leur devancier, ont essayé de déterminer la difficulté des divers vocables et d'établir des listes qui, tenant compte à la fois de la difficulté des mots et de l'intérêt qu'ils représentent pour les enfants, puissent être apprises avec de fortes chances de succès dans les diverses années scolaires de la 2^e à la 7^e année. Nous reviendrons plus tard sur l'étude de Dubois.

Quant à l'orthographe d'accord, signalons à titre d'exemple de ce qui pourrait être entrepris, la belle étude de M. GÉRARD GOOSENS sur l'accord du participe passé³. L'auteur nous a aimablement autorisé à reprendre cette étude à Genève⁴.

Les résultats, en ce qui concerne le participe passé avec *avoir* montrent que cette notion, enseignée (en partie du moins) dès la 5^e année (10-11 ans) n'est guère acquise qu'en 9^e et 10^e année et, dans ces deux degrés, par les collégiens seulement qui ont fait du latin.

¹ Commentant le *Vocabulaire fondamental du français* de MM. DOTTRENS et MASSARENTI, R. COLLIN écrivait dans *L'Éducation nationale* : « Qu'il s'agisse de vocabulaire, d'orthographe ou de conjugaison, les travaux de MM. Dottrens et Massarenti peuvent donc conduire à d'utiles réflexions et modifier sensiblement nos démarches pédagogiques. Et si, à côté d'un vocabulaire portant sur l'essentiel, nous avions aussi une grammaire qui tienne compte avant tout de la fréquence d'emploi des règles, des temps, des modes et même des personnes, nous pourrions sans doute rendre plus rationnel — et partant plus efficace — l'enseignement du français (N° 13, Paris, 20 IV 1950, p. 18).

² PIRENNE, ALBERT, F. S. C., *Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires d'expression française en Belgique*.

³ « Recherches expérimentales sur le participe passé », *Revue des sciences pédagogiques*, t. VIII, N° 33, Bruxelles, III 1946, p. 11-25 et t. X, N° 41, III 1948, p. 18-32.

⁴ ROLLER, S., « Une enquête sur l'accord du participe passé », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, N° 103, Genève, VI 1951, p. 21-29.

Apprendre l'accord du participe passé avec *avoir* (cas du complément direct antérieur) paraît être une entreprise nettement au-dessus de la portée d'élèves de 6^e (11-12 ans). Il semble donc qu'il faille attendre la 7^e ou même la 8^e pour entreprendre cette étude avec quelque chance de réussite (les esprits étant alors aptes à recevoir cette notion).

3. COMMENT ENSEIGNER LES NOTIONS DU PROGRAMME ?

La manière d'enseigner une notion a, en pédagogie, une importance primordiale.

Mais, dans l'ensemble des procédés que nous offrent l'histoire de l'instruction, les traités de méthodologie et les revues pédagogiques, lesquels choisir, lesquels sont efficaces ?

Deux exemples :

Le premier a trait à l'*orthographe d'usage*. Il s'agit d'une étude loubaniste entreprise avec les matériaux récoltés par Aristizabal et Dubois et menée à chef par Lambert. Cet auteur, dont nous analyserons plus loin la laborieuse et utile recherche, s'est appliqué à déterminer pour chacun des mots d'une liste de base les fautes les plus fréquemment commises par les enfants et le point névralgique de chaque mot, c'est-à-dire le lieu où les enfants sont le plus portés à faire des erreurs.

Cette étude a une haute valeur méthodologique car, non seulement elle montre au maître sur quel point il importe d'attirer l'attention des élèves, mais elle révèle encore, quoique sans doute hypothétiquement, la cause même des erreurs commises et suggère les remèdes à y apporter.

Quant à l'*orthographe d'accord*, nous nous permettons de citer une fois encore notre recherche sur le participe passé.

L'examen des fautes les plus fréquentes a révélé que les élèves faisaient presque toujours l'accord avec le sujet du verbe (Louise a lavée sa robe). Ceci nous a conduit à proposer, pour l'accord du participe passé avec *avoir*, la double règle que voici :

- I. *Le participe passé conjugué avec avoir ne s'accorde jamais avec le sujet du verbe.*
- II. *Dans les cas, rares, où ce participe s'accorde, il le fait avec le complément direct du verbe et seulement quand ce complément se trouve placé avant le participe.*

4. QUEL EST LE RENDEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE ?

Un programme et des méthodes, si excellents soient-ils au premier abord, ne suffisent pas à garantir l'efficacité d'un enseignement. Il faut encore, de moment en moment, mesurer le rendement de cet enseignement de manière à pourvoir à son continuuel progrès.

A cet égard, des comparaisons dans le temps sont du plus haut intérêt. On va répétant que nos écoliers ne savent plus l'orthographe. Que penser de ces doléances ? Sur quels faits reposent-elles ? Et que conclure de ces faits ?

Une petite expérience tentée à notre *Laboratoire de pédagogie expérimentale* montrera dans quelle voie la mesure du rendement de l'enseignement de l'orthographe pourrait s'engager.

Nous avons en 1947 repris une étude conduite en 1921 par M. DOTTRENS¹.

Un petit texte dicté en 1921 aux écoliers genevois de deux groupes scolaires fut dicté en 1947 aux élèves de ces mêmes écoles.

La comparaison révéla qu'il n'y avait pratiquement pas de différence entre 1921 et 1947 (un quart de siècle) et que l'orthographe des élèves de 1947 se trouvait être aussi bonne, si ce n'est légèrement meilleure que celle de leurs devanciers².

Nous n'allongerons pas la liste des études entreprises jusqu'ici pour rendre l'enseignement de l'orthographe plus efficace.

La mention des quatre problèmes à résoudre systématiquement et les quelques exemples que nous venons de donner auront suffi, nous semble-t-il, à montrer dans quelles voies les chercheurs peuvent s'engager pour contribuer à la solution du problème de l'orthographe.

F. LE CONCOURS DE LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

Ce que nous venons de dire quant à une rationalisation de l'enseignement de l'orthographe, nous a conduit à faire état de recherches entreprises sous l'égide d'une science qui, quoique jeune encore, est cependant assez sûre déjà de ses méthodes pour pouvoir rendre à l'enseignement des services appréciables : la *pédagogie expérimentale*.

1. BRÈVE DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

Nous définirons la pédagogie expérimentale comme *l'étude scientifique de l'action pédagogique pour en accroître l'efficacité*³.

« L'action pédagogique », c'est l'activité de l'éducateur; c'est celle aussi de l'éduqué lui-même. C'est, dans nos écoles très particulièrement, le labour de l'instituteur transmettant à ses élèves des connaissances et

¹ DOTTRENS, R., « L'appréciation objective de l'orthographe par les dictées », *Educateur*, N° 12, 11 VI 1921.

² ROLLER, S., « L'orthographe des écoliers genevois », *Educateur*, 80^e année, N° 16, Montreux, 22 IV 50, p. 275-282.

³ DOTTRENS, R., « Le vrai rôle de la pédagogie expérimentale, par delà l'organisation matérielle et administrative, est de rechercher systématiquement un meilleur rendement de l'école par l'observation attentive et critique de ce qui s'y passe, par l'information constante des améliorations introduites ailleurs, par l'expérimentation proprement dite dont les conditions doivent être nettement fixées » (*Education et Démocratie*, p. 165).

Dr TH. SIMON : « La pédagogie expérimentale est l'étude méthodique des réactions des élèves aux procédés de l'enseignement » (*Pédagogie expérimentale*, p. 18).

PLANCHARD : « La finalité de toute recherche pédagogique est par conséquent de découvrir des règles d'action pour augmenter de façon sûre le rendement de l'éducation au sens large » (*L'investigation en pédagogie*, p. 21).

leur apprenant des techniques; c'est, corrélativement, l'activité de ces mêmes élèves appliqués à leur étude.

Du succès ou de l'insuccès de cette « action » dépend, en bonne partie, le bonheur ou le malheur des hommes de demain, écoliers d'aujourd'hui. Il convient donc que cette action soit efficace, qu'elle aboutisse à équiper les jeunes en science et conscience pour leur permettre d'aborder avec sûreté les problèmes que la vie leur posera.

« Nous désirons, écrivait VINET, il y a plus de cent ans, l'instruction plus étendue et surtout plus profonde, ou, pour mieux dire, plus pénétrante.

(...) Il faut que ce soit vraiment *instruction*, c'est-à-dire ainsi que son nom l'indique, un armement, un renforcement de l'homme, un approvisionnement de toutes les choses propres à accroître sa puissance intellectuelle jusqu'à la pleine mesure des besoins de sa condition d'homme et de citoyen. C'est à l'expérience et à la réflexion à marquer ici les limites. ¹ »

Mais « l'efficacité », comment l'atteindre si ce n'est par une étude méthodique, rationnelle, scientifique de l'acte même que l'on veut conduire à sa plus haute perfection.

La pédagogie expérimentale, centrée sur les problèmes de l'éducation en général et de l'instruction en particulier, se présente comme un vaste effort de rationalisation d'activités diverses qui toutes concourent au mieux-être de l'enfant et dont chacune doit pouvoir s'accomplir en toute exactitude, c'est-à-dire en atteignant sa fin propre avec une dépense minimum d'énergie humaine.

La pédagogie expérimentale paraît ainsi avoir pour unique fin d'apporter à l'œuvre éducative le concours — modeste peut-être, mais utile — de la technique moderne d'investigation ².

2. LES PROBLÈMES

La pédagogie expérimentale est, nous semble-t-il, susceptible de s'attacher à tous les problèmes qui intéressent le maître dans sa classe : problèmes éducatifs et problèmes d'instruction.

Ce sont cependant ces derniers qui ont, jusqu'à présent, retenu plus particulièrement l'attention des chercheurs.

Instruire les enfants engage à répondre à quatre questions, celles mêmes que nous nous posons il y a un instant à propos de la rationalisation de l'enseignement de l'orthographe :

- a) Que faut-il enseigner aux enfants ?
- b) Quand convient-il de leur donner tel enseignement ?
- c) Comment pourvoir à cet enseignement ?
- d) Quel est le rendement de cet enseignement ?

¹ Il s'agit d'articles envoyés par Vinet au *Semeur* de Paris en 1832 au moment où la Monarchie de juillet cherchait sa voie en matière d'instruction publique (la loi Guizot date de 1833) (*Famille, Education, Instruction*, p. 104-106).

² La pédagogie expérimentale, a dit le professeur BUYSE de Louvain, est « taylorisation de l'instruction pour valoriser l'éducation » (*L'individualisation du traitement pédagogique*, p. 217).

Nous appellerons la première question : la *question sociologique*. L'école doit préparer les enfants à participer à la vie sociale et économique au moment où, leur scolarité obligatoire étant achevée, ils abordent leur temps d'apprentissage (manuel ou intellectuel). Quelles sont dès lors les connaissances et techniques que le jeune homme de 15 ans doit posséder pour satisfaire aux exigences de la société dans laquelle il s'apprête à entrer ?

La seconde question est de nature *psychologique*. Etant donné la maturation progressive de l'esprit au cours de l'enfance, quelles connaissances peuvent être imparties aux différents âges ? Quel est l'âge où l'on acquiert le mieux chacun des éléments du programme scolaire ?

La troisième question se rapproche plus directement de l'activité quotidienne du maître, c'est la question *méthodologique* : comment s'y prendre pour enseigner telle ou telle notion avec la quasi-certitude que cette notion sera comprise et assimilée avec le maximum de profit pour l'élève ?

La dernière question enfin, en contrôlant le *rendement de l'enseignement*, opère une synthèse et vérifie le bien-fondé des mesures pédagogiques prises après étude des trois premières questions. Elle permet de faire le point et de jeter les bases de nouvelles recherches.

3. LES MÉTHODES D'INVESTIGATION

Reprenant CLAUDE BERNARD, le professeur BUYSE écrit, en guise de préface à son ouvrage *L'expérimentation en pédagogie* :

« Cependant, dans sa marche à travers les siècles, la médecine (*la pédagogie*), constamment forcée d'agir, a tenté d'innombrables essais dans le domaine de l'empirisme et en a tiré d'utiles enseignements.

Si elle a été sillonnée et bouleversée par des systèmes de toute espèce que leur fragilité a fait successivement disparaître, elle n'en a pas moins exécuté des recherches, acquis des notions et entassé des matériaux précieux, qui auront plus tard leur place et leur signification dans la médecine (*pédagogie*) scientifique. De notre temps, grâce aux développements considérables et aux secours puissants des sciences physico-chimiques (*psychologiques*), l'étude des phénomènes de la vie (*mentale*), soit à l'état normal, soit à l'état pathologique, a accompli des progrès surprenants, qui chaque jour se multiplient davantage.

Il est évident pour tout esprit non prévenu que la médecine (*pédagogie*) se dirige vers sa voie scientifique définitive. Par la seule marche naturelle de son évolution, elle abandonne peu à peu la région des systèmes pour revêtir de plus en plus la forme analytique, et rentrer ainsi graduellement dans la méthode d'investigation commune aux sciences expérimentales. ¹ »

La pédagogie expérimentale — et l'adjectif « expérimentale » le fait supposer — recourra donc, dans ses investigations, aux procédés propres à la recherche scientifique : observation, mesure, réflexion et expérimentation.

¹ BUYSE, RAYMOND, *L'expérimentation en pédagogie*, p. 11. BERNARD, CLAUDE, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, p. 41.

a. *L'observation*

« On ne peut vaincre la nature qu'en lui obéissant », écrivait BACON ¹. Mais encore, pour obéir à cette nature, faut-il la connaître. Et comment parvenir à cette connaissance si ce n'est en découpant, au sein du réel, et par voie analytique, un certain nombre de faits auxquels le chercheur appliquera toute son attention.

« Ce qu'il nous faut, en pédagogie *scientifique*, affirme le professeur BUYSE, ce ne sont pas des idées préconçues ou des affirmations gratuites, des arguments tirés de l'autorité des philosophes, des citations littéraires ou des mots d'esprit : ce sont des faits, de simples petits faits — « durs et irréfragables » — dûment constatés et correctement interprétés. ² »

L'observation consiste précisément dans le recueillement attentif et sagace des faits. Elle est démarche première de la recherche scientifique, démarche qui permet d'établir les bases de tout édifice futur.

b. *La mesure*

L'observation distingue, dans la mouvance et la continuité du réel, des *faits* nettement circonscrits.

Or un fait n'est jamais mieux délimité que lorsqu'il est *mesuré*, c'est-à-dire exprimé au moyen du nombre.

« La science, écrit BINET, a pour fin de considérer tout phénomène comme une grandeur et d'appliquer à cette grandeur la mesure. Chaque science progresse plus ou moins vite vers cet idéal mathématique, et celle qui est la plus avancée est celle qui emploie, avec justesse, le plus grand nombre de calculs. ³ »

Et CLAPARÈDE :

« Mesurer est en effet indispensable pour pouvoir analyser et comparer; seuls des nombres et des grandeurs que l'on peut évaluer sont susceptibles d'une comparaison objective, et par conséquent indiscutée. ⁴ »

La mesure est obligatoire dès qu'on désire faire œuvre de science. Elle est néanmoins fort délicate et il ne faut employer ses instruments qu'avec une grande prudence et après avoir acquis une suffisante maîtrise de leur maniement.

« La réalisation de bonnes mesures est une des étapes les plus essentielles de la science, écrit LE CHATELIER, mais aussi la plus difficile à parcourir. ⁵ »

Néanmoins et quelle que soit la difficulté de la tâche, il faut, en pédagogie expérimentale comme ailleurs, s'appliquer à tendre sous les

¹ *Novum organum*, livre I^{er}, aphorisme N° III.

² *L'expérimentation en pédagogie*, p. 56.

³ *L'année psychologique*, t. XIV, 1908, p. 430.

⁴ *L'Ecole et la psychologie expérimentale*, p. 57.

⁵ *De la méthode*, p. 20.

faits bruts que nous procure l'activité scolaire, des valeurs numériques qui à la fois achèvent de les circonscrire et permettent de les traiter rationnellement.

c. La réflexion

Observer des faits, les exprimer même par des nombres ne serait rien cependant sans une pensée qui les anime, les coordonne et, en définitive, tente de les expliquer.

« La méthode expérimentale, dit CLAUDE BERNARD, n'est rien autre chose qu'un *raisonnement* à l'aide duquel nous soumettons méthodiquement nos idées à l'expérience des *faits*.¹ »

Les faits, par eux-mêmes, ne créent rien. L'esprit du chercheur est seul vraiment créateur. La réflexion attentive établit des *rappports* entre les faits, elle groupe ces rapports et formule des lois; puis, unissant ces lois, elle tente de construire un système qui, expliquant le réel, permette d'en disposer.

La réflexion consiste ainsi dans un effort tenace de rendre compte de la texture intime du réel. Tendue sur la réalité, elle émet des idées — les idées expérimentales : elle formule des *hypothèses*. Et ces dernières, opérant à la manière des projecteurs dissipant l'obscurité, éclairent la recherche et stimulent l'homme de science à poursuivre sa besogne plus avant et sans jamais se lasser.

d. L'expérimentation

En effet, le labeur scientifique ne s'achève pas par la formulation d'une hypothèse, si géniale soit-elle. Il faut encore soumettre cette idée à l'épreuve des faits. Il faut bâtir une *expérience* qui permette à l'idée de révéler sa fécondité. Il faut, toutes choses étant égales d'ailleurs, faire varier, en fonction même de l'hypothèse, une des composantes du réel pour voir si l'hypothèse donne de la présence de ce facteur une explication qui non seulement soit satisfaisante mais encore permette ultérieurement d'agir sur le réel et de le mettre à profit (vaincre la nature après lui avoir obéi). En un mot, il faut *expérimenter*.

« Dans les sciences expérimentales, écrit LOUIS LAVELLE, l'idée, c'est l'hypothèse. Et CLAUDE BERNARD montre qu'elle est, chez le savant, la marque de son activité intellectuelle et, dans la recherche elle-même, le principe de son mouvement et de sa fécondité. Au moment où l'idée se forme, il semble que le phénomène nous est révélé, que nous saisissons tout à coup le secret de son apparition. Mais cette idée peut être illusoire; c'est parfois un rêve de l'imagination, une ébauche subjective qui ne réussit point à s'achever, c'est-à-dire à passer les frontières de la conscience et à mordre sur le réel. Aussi l'expérimentation est-elle nécessaire, moins encore pour la confirmer que pour la réaliser. L'expérimentation, c'est l'idée qui vient s'incarner dans la matière, montrer qu'elle la pénètre et qu'elle la domine et par là faire preuve de la puissance et de la vie qu'elle possède elle-même.² »

¹ Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, p. 43.

² Les puissances du moi, p. 48.

4. LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE ET LA FIN DE L'ÉCOLE

La rapide esquisse que nous venons de tenter des contours de la pédagogie expérimentale aura montré que cette discipline, qui emprunte d'ailleurs ses méthodes d'investigation à des sciences connexes, la biologie, la psychologie et la statistique, n'a pas pour ambition de devenir une fin en soi.

Elle souhaite plutôt demeurer une *science appliquée*, une science « de service ». Ses techniques, elle les emploie de manière à rendre plus productif le travail des maîtres et des écoliers.

Elle désire ainsi, en augmentant le savoir et les pouvoirs des enfants qui fréquentent nos écoles, contribuer à la croissance de la personne qu'ils sont.

Sans doute l'information de cette personne ressortit-elle à la pure *qualité*. Mais cette personne, toute spirituelle qu'elle est en son essence, a cependant un aspect auquel la *quantité* n'est pas étrangère.

Toute l'instruction — l'acquisition des techniques de base et des connaissances instrumentales — constitue un équipement dont la personne ne peut se passer. C'est à doter l'enfant de cet équipement, le meilleur possible et octroyé de la manière la plus éducative possible, que travaille la pédagogie expérimentale.

Cette discipline œuvrant au cœur de l'éducation, apparaît ainsi comme le service que, dans une sorte d'hommage, la quantité peut rendre à l'essentielle et primordiale qualité.

La fin personnaliste que nous avons assignée à notre école publique nous a conduit à voir dans l'enseignement de la langue un moyen privilégié de pourvoir au mûrissement de la personne et à l'instauration d'une société communautaire.

Le problème de l'orthographe nous a révélé cependant que l'enseignement éducatif de la langue est loin de porter tous les fruits qu'il pourrait donner en raison des exigences énormes d'une orthographe difficile, objet d'une grande vénération.

La solution du problème de l'orthographe par une réforme de cette dernière paraît encore lointaine, tout en étant hautement désirable.

La solution du problème par une rationalisation de l'enseignement de l'orthographe est, par contre, susceptible d'une réalisation immédiate.

La pédagogie expérimentale met à la disposition de ceux qui voudront entreprendre cet effort de « taylorisation » des recherches déjà achevées et des techniques éprouvées.

Tout cela nous autorise à rendre compte maintenant d'une étude que, dans le cadre de l'enseignement de la langue, et plus particulièrement de l'orthographe, nous avons entreprise sur le *verbe français*.

CHAPITRE PREMIER

Travaux d'approche

« D'après l'étymologie, *verbe* est la même chose que *mot* ou *parole*; et il paraît que le verbe ne s'est approprié cette dénomination, que parce qu'on l'a regardé comme le mot par excellence. Il est en effet l'âme du discours, puisqu'il prononce tous nos jugements. »

CONDILLAC (*Grammaire*)

Il est admis aujourd'hui que l'unité linguistique ne soit plus le mot mais la proposition elle-même. Cette dernière serait ainsi, pour la langue, une sorte d'atome et la phrase, composée souvent de plusieurs propositions, prendrait figure de molécule. Or si l'atome des physiciens, bien loin d'être une unité insécable, est en réalité un monde stellaire où se reconnaissent un soleil et des planètes, la proposition, elle aussi, a un noyau central et, tout à l'entour, une gravitation d'éléments.

Le centre de la proposition, c'est le verbe et les éléments dont il règle l'ordonnance tout en recevant d'eux une part de détermination sont le sujet et l'attribut, l'objet et les compléments de circonstance. Copule originelle, le verbe unit ces éléments et confère aux liens qu'ils nouent avec lui, comme aux rapports qu'ils établissent entre eux, précision et permanence.

Mais à cette fonction ordinatrice, le verbe en ajoute une autre qui serait proprement animatrice. La voix, le mode, le temps, la personne, le nombre, le genre aussi parfois, sont autant de registres dont use le verbe pour mouler le discours sur la pensée et donner à cette dernière l'occasion de s'incarner et de se communiquer.

Or ce double rôle — ordinateur et animateur — le verbe l'exerce tout d'abord par ce qu'on pourrait appeler son être même : chaque verbe a un sens, il exprime l'état, la passion, l'action. Il l'exerce aussi en raison de la place qu'il occupe au sein de la proposition, et enfin grâce au pouvoir qu'il a de revêtir une multitude de formes.

La conjugaison est l'ensemble de ces formes. En français, comme d'ailleurs dans toutes les langues de haute civilisation, cette conjugaison est fort complexe et son apprentissage, malaisé pour la langue parlée déjà, l'est encore bien davantage du point de vue orthographique.

Aussi avons-nous pensé qu'il ne serait pas inutile de tenter un effort pour rendre efficace l'enseignement du système verbal aux élèves en âge de scolarité obligatoire.

A. LA CONJUGAISON FRANÇAISE, ÉTUDE MORPHOLOGIQUE

Le dépouillement des enquêtes dont nous parlerons plus loin était déjà assez avancé quand nous avons éprouvé le besoin d'avoir à notre disposition une liste des verbes fondamentaux de la langue française et, pour chacun d'eux, quelques formes essentielles qui, une fois connues, devaient permettre de conjuguer la totalité de ce verbe.

Nous publierons ailleurs le résultat de l'étude morphologique à laquelle nous nous sommes livré et nous nous bornerons, pour le moment à deux choses : les formes flexionnelles et la liste des verbes-types.

1. LES FORMES FLEXIONNELLES

Ce sont les formes fondamentales ou matricielles. Leur nombre est, au minimum pour chaque verbe, de sept.

Forme flexionnelle N° 1 (F. fl. N° 1)

L'infinitif du verbe : *venir*

F. fl. N° 2

La 1^{re} pers. sing. du futur simple : *je viendrai*

Cette forme introduit :

- a) tout le fut. s.¹ (je viendrai, tu viendras, ...);
- b) tout le pr. cond. (je viendrais, tu viendrais, ...).

F. fl. N° 3

La 1^{re} pers. sing. du présent de l'indicatif
(1 pr. ind.) : *je viens*

Cette forme introduit :

- a) la 2^e et la 3^e pers. sing. du même temps (tu viens, il vient);
- b) la 2^e pers. sing. de l'impératif (viens!).

F. fl. N° 4

La 1^{re} pers. plur. du présent de l'indicatif
(1 pr. ind.) : *ns venons*

Cette forme introduit :

- a) la 2^e pers. plur. du même temps (vs venez);
- b) tout l'imparfait de l'indicatif (je venais, tu venais, ...);
- c) la 1^{re} et la 2^e pers. plur. du présent du subjonctif (que ns venions, que vs veniez);
- d) la 1^{re} et la 2^e pers. plur. de l'impératif (venons ! venez !);
- e) le participe présent (venant).

¹ Voir, à la fin de l'ouvrage, p. 280, la liste des abréviations.

F. fl. N° 5

La 3^e pers. plur. du présent de l'indicatif
(III pr. ind.) :

ils viennent

Cette forme introduit :

les 1^{re}, 2^e et 3^e pers. sing. et la 3^e pers. plur. du présent du subjonctif
(q. je vienne, q. tu viennes, q. il vienne; q. ils viennent).

F. fl. N° 6

La 1^{re} pers. sing. du passé simple (1 p. s.) : *je vins*

Cette forme introduit :

a) tout le passé simple (tu vins, il vint, ...);

b) l'imparfait du subjonctif (q. je vinsse, q. tu vinsses, q. il vînt, ...).

F. fl. N° 7

La 1^{re} pers. sing. du passé composé (1 p. c.) : *je suis venu*

Cette forme introduit :

a) le participe passé (venu, venue);

b) tous les temps composés avec indication de l'auxiliaire de conjugaison.

Résumé :

- | | | | |
|----------------|-----------------|------------|-----------------|
| 1. venir | 3. je viens | 6. je vins | 7. je suis venu |
| 2. je viendrai | 4. ns venons | | |
| | 5. ils viennent | | |

Remarque

Il arrive, pour certains verbes, que sept formes flexionnelles ne suffisent pas à donner la clé de toute leur conjugaison. Il faut alors ajouter des formes supplémentaires.

Exemple : verbe *aller*.

1. aller
2. j'irai
3. je vais, *tu vas, il va; va!*
4. ns allons, * *ns allions*
5. ils vont, q. *j'aille*
6. j'allai
7. je suis allé

* *Ns allions* découle régulièrement de *ns allons*; cette forme présente cependant une difficulté à cause de q. *j'aille*; nous l'appelons « forme-problème » et en faisons une forme flexionnelle spéciale.

En tout, 12 formes flexionnelles.

2. LES VERBES-TYPES

Laissant de côté les verbes défectifs, nous avons procédé à l'inventaire des verbes fondamentaux de la langue française que nous avons appelés *verbes-types*. Ce sont des verbes uniques en leur genre et tels qu'il est

impossible de les conjuguer *comme* un autre verbe. Nous avons ensuite tenté une classification de ces verbes pour aboutir à une liste de 78 verbes-types :

Les deux verbes auxiliaires de conjugaison :

1. avoir (17 formes flexionnelles) 2. être (18 f. fl.)

Les verbes du 1^{er} groupe :

- | | | |
|---------------------------|------------------|-------------------|
| 3. aimer (7) ¹ | 7. manger (10) | 11. rapiécer (10) |
| 4. peler (7) | 8. protéger (10) | 12. payer (8) |
| 5. jeter (7) | 9. placer (10) | 13. nettoyer (8) |
| 6. céder (7) | 10. dépecer (10) | 14. envoyer (8) |

Les verbes du 2^e groupe :

- | | | |
|---------------|---------------|--------------|
| 15. finir (7) | 16. bénir (8) | 17. haïr (9) |
|---------------|---------------|--------------|

Les verbes du 3^e groupe :

- | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| 18. aller (12) | 39. vouloir (10) | 59. conduire (7) |
| 19. offrir (7) | 40. pouvoir (9) | 60. nuire (7) |
| 20. assaillir (8) | 41. savoir (12) | 61. conclure (8) |
| 21. cueillir (8) | 42. prévoir (8) | 62. fendre (8) |
| 22. courir (7) | 43. voir (8) | 63. prendre (8) |
| 23. mourir (7) | 44. pourvoir (8) | 64. moudre (8) |
| 24. vêtir (8) | 45. asseoir (9) | 65. coudre (8) |
| 25. dormir (7) | 46. rire (8) | 66. résoudre (9) |
| 26. sentir (7) | 47. suffire (7) | 67. absoudre (7) |
| 27. servir (7) | 48. interdire (7) | 68. craindre (8) |
| 28. bouillir (8) | 49. dire (8) | 69. connaître (8) |
| 29. acquérir (7) | 50. maudire (7) | 70. naître (8) |
| 30. tenir (7) | 51. lire (7) | 71. décroître (9) |
| 31. fuir (8) | 52. écrire (7) | 72. croître (11) |
| 32. recevoir (7) | 53. traire (7) | 73. battre (8) |
| 33. devoir (9) | 54. taire (7) | 74. mettre (8) |
| 34. émouvoir (7) | 55. plaire (8) | 75. suivre (7) |
| 35. mouvoir (9) | 56. faire (10) | 76. vivre (7) |
| 36. falloir (7) | 57. croire (8) | 77. rompre (7) |
| 37. prévaloir (8) | 58. boire (7) | 78. vaincre (8) |
| 38. valoir (9) | | |

Liste des 78 verbes-types par ordre alphabétique

	N°		N°		N°
Absoudre	67	avoir	1	Céder	6
acquérir	29			conclure	61
aimer	3	Battre	73	conduire	59
aller	18	bénir	16	connaître	69
assaillir	20	boire	58	coudre	65
asseoir	45	bouillir	28	courir	22

¹ Entre parenthèses, le nombre des formes flexionnelles.

	N°		N°		N°
craindre	68	Jeter	5	prévoir	42
croire	57			protéger	8
croître	72	Lire	51		
cueillir	21			Rapiécer	11
		Manger	7	recevoir	32
Décroître	71	maudire	50	résoudre	66
dépecer	10	mettre	74	rire	46
devoir	33	moudre	64	rompre	77
dire	49	mourir	23		
dormir	25	mouvoir	35	Savoir	41
				sentir	26
Ecrire	52	Naître	70	servir	27
émouvoir	34	nettoyer	13	suffire	47
envoyer	14	nuire	60	suivre	75
être	2				
		Offrir	19	Taire	54
Faire	56			tenir	30
falloir	36	Payer	12	traire	53
fendre	62	peler	4		
finir	15	placer	9	Vaincre	78
fuir	31	plaire	55	valoir	38
		pourvoir	44	vêtir	24
Hair	17	pouvoir	40	vivre	76
		prendre	63	voir	43
Interdire	48	prévaloir	37	vouloir	39

B. LE VERBE DANS LES PROGRAMMES DES ÉCOLES GENEVOISES

Quelle place les écoles genevoises font-elles, dans leurs plans d'études, à la conjugaison ?

Nous avons, pour répondre à cette question, examiné avec attention les programmes et les manuels des écoles qui, à Genève, reçoivent les élèves pendant leur scolarité obligatoire (6 à 15 ans révolus) : Ecole primaire, classes primaires de fin de scolarité ; Collège de Genève (pour les garçons ; — latin), Collège moderne ; Ecole supérieure des jeunes filles, Ecole ménagère.

A la suite de cet examen nous avons pu faire les remarques suivantes :

1. LES VERBES

Tous les verbes-types sont prévus par nos programmes.

A la fin de la 7^e primaire, tous les élèves qui sont restés à l'école primaire (c'est-à-dire tous les écoliers moins les collégiens) ont eu l'occasion d'étudier 77 verbes-types. Un seul fait défaut : le verbe *traire*. Il ne figure pas dans le plan d'études. Néanmoins, se trouvant dans les tableaux de conjugaison du volume *J'apprends la grammaire*, II, page 542, il a de fortes chances d'être étudié par la plupart des élèves.

Les collégiens de 6^e ont eu l'occasion d'étudier la liste complète des 78 verbes-types.

Donc, un an ou même deux ans avant la fin de la scolarité obligatoire, la très grande majorité des écoliers genevois ont eu l'occasion d'étudier tous les verbes-types (sauf peut-être le verbe *traire*).

2. LES TEMPS

Les dix-sept temps sont étudiés à 12 ans par tous les écoliers.

3. GÉNÉRALITÉS

Les notions de *temps* et de *personne* ne figurent pas dans les divers plans d'études. Elles sont néanmoins indiquées par tout le reste : il est impossible de conjuguer un verbe sans parler de ses *temps* et de ses *personnes*.

Les programmes paraissent attacher une grande importance aux *pronoms personnels* et au *sujet*. Par contre ils semblent presque négliger l'*accord des verbes*. Cette notion est à tel point essentielle que les auteurs des programmes ont probablement jugé superflu de s'y appesantir.

4. CONCLUSION

Les programmes des écoles genevoises sont donc, quant à l'enseignement de la conjugaison, complets.

Du point de vue grammatical ils sont irréprochables.

Le sont-ils aux points de vue sociologique et pédagogique ?

Tiennent-ils compte de la fréquence d'emploi des verbes dans le langage écrit ? de la fréquence d'emploi des temps ? de la difficulté d'apprentissage des diverses formes verbales ?

Si cela était, nous le saurions.

Ces programmes, si excellents soient-ils par le fait qu'ils sont grammaticalement complets, ont été bâtis par voie empirique. L'expérience pédagogique de leurs auteurs en a dicté l'établissement. Nulle expérimentation n'est cependant intervenue qui puisse en assurer la pleine efficacité.

Ce sera notre souci de mesurer le rendement de l'enseignement de la conjugaison à Genève et de proposer d'éventuelles modifications des programmes.

C. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES SUR LE VERBE

Il s'agissait alors de tenter une mesure du rendement de l'enseignement de la conjugaison tel qu'il est donné par l'école genevoise.

Mais avant d'entreprendre une recherche nouvelle, nous avons désiré connaître les recherches antérieures à la nôtre se rapportant de près ou de loin à la conjugaison.

Quoique toutes dignes d'intérêt et fort remarquables par le soin que leurs auteurs mirent à conduire leurs travaux, ces recherches ne

nous ont pas paru susceptibles de nous fournir, à elles seules ¹, les matériaux dont nous avons besoin pour fonder, sur des bases expérimentales, un programme de conjugaison.

Nous avons passé en revue des recherches romandes, françaises, canadiennes et belges. On trouvera à la fin de cet ouvrage (Bibliographie, p. 275) la liste de ces recherches.

D. UNE ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE

1. INTRODUCTION AUX ENQUÊTES PRINCIPALES

Les plans d'études avaient montré que les 78 verbes-types dont se compose la conjugaison française étaient enseignés dans les écoles genevoises qui reçoivent les enfants de 6 à 15 ans.

La mesure du rendement de cet enseignement pouvait dès lors se faire de plusieurs manières :

- a) *Rendement oral* : les enfants savent-ils, en parlant, utiliser correctement les formes verbales qu'on leur a enseignées ?
- b) *Rendement dans les rédactions* : comment les écoliers utilisent-ils, dans leurs rédactions, les verbes appris à la leçon de grammaire ? La mesure du rendement porte ici sur deux aspects : connaissance phonétique et connaissance orthographique des formes verbales.
- c) *Rendement dans les dictées* : il s'agit ici de la seule orthographe des formes verbales.

Notre dessein fut, dès le début, de prospecter le *rendement orthographique* de l'enseignement de la conjugaison et notre intention était d'en prendre la mesure en *dictant* aux enfants un certain nombre de formes verbales. Néanmoins le rendement de l'enseignement de la conjugaison dans les rédactions des élèves présente un si vif intérêt que nous avons tenté de nous faire une idée de sa valeur avant d'aborder l'étude du seul rendement orthographique.

Nous nous trouvons ainsi en présence de trois enquêtes.

a. *L'enquête dite préliminaire*

Elle a pour but de voir dans quelle mesure les enfants savent, en parlant, utiliser les formes verbales étudiées aux leçons de grammaire.

b. *L'enquête principale V. 44*

Elle a pour but de voir comment les écoliers genevois orthographient leurs formes verbales.

c. *L'enquête de contrôle V. 45*

Elle corrige et complète l'enquête V. 44.

¹ A l'exception des recherches du Laboratoire de didactique expérimentale de Louvain. Nous parlerons plus loin de celle de ces études à laquelle nous avons fait les plus larges emprunts, le *Vocabulaire* d'ARISTIZABAL (p. 233).

2. L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE

a. But

L'enquête principale V 44, comme on le verra plus loin, a un défaut : elle consiste en une série de formes verbales *dictées* aux élèves et ne permet pas de se rendre compte de l'usage que les enfants savent faire, soit dans leur langage oral, soit dans leurs rédactions, des verbes que l'école leur a enseignés.

Pour mesurer cet aspect important et même primordial du rendement de l'enseignement de la conjugaison, il faudrait observer attentivement le langage parlé des écoliers et dépouiller leurs rédactions.

Un tel travail requerrait l'enregistrement sténographique du langage oral et le dépouillement de plusieurs centaines de rédactions de manière à donner des informations sur l'ensemble de la conjugaison (verbes et temps). Ce travail dépassait les limites que nous nous étions assignées. Néanmoins nous avons tenté de nous rendre compte, dans une certaine mesure, de la manière dont les enfants savent utiliser, oralement et par écrit, les verbes qu'on leur enseigne.

C'est à cette fin que nous avons bâti notre enquête dite « préliminaire ». Cette enquête revêtait donc un double but.

- a) Déceler l'usage que les écoliers savent faire, dans leur langage oral et dans leurs rédactions, des formes verbales qu'on leur a enseignées.
- b) Mesurer le rendement orthographique des verbes employés spontanément (par opposition au rendement orthographique de formes verbales dictées, donc imposées au sujet).

b. Le dispositif expérimental

Le dispositif que nous avons adopté tient le milieu entre le travail de rédaction où l'enfant utilise librement les verbes qu'il connaît et la dictée où l'enfant se voit imposer des formes verbales que peut-être il n'emploierait pas spontanément.

L'appareil détecteur consistait en une série de quarante *phrases lacunaires* que l'élève devait compléter au moyen d'un verbe dont l'infinif (le plus souvent) lui était fourni entre parenthèses.

Cette enquête eut lieu dans des classes de 5^e année (élèves de 10 ans), au début de l'année scolaire (premiers jours de septembre 1944).

c. Résultats

Notre attention s'est portée sur deux points :

- I. la connaissance orale des verbes,
- II. la connaissance de l'orthographe des verbes.

Pour apprécier la connaissance orale, nous avons admis comme justes toutes les réponses dont la lecture à haute voix donnait toute satisfaction.

En calculant pour chacun des quarante verbes que comptait l'épreuve le pourcent des élèves qui avaient fourni des réponses orales puis gra-

phiques correctes, nous avons pu établir des indices d'acquisition phonétiques et orthographiques.

Le tableau suivant montre leur répartition :

		<i>Indice orthographique</i>		<i>Total</i>	
		≥ 75	< 75		
Indice phonétique	≥ 75	12	21	33	82 %
	< 75	2	5	7	18 %
Total		14	26	40	
		35 %	65 %	100 %	

Remarques :

Au point de vue phonétique, le 82 % de nos verbes sont *acquis* (leur indice d'acquisition est égal ou supérieur à 75).

Au point de vue orthographique, le 35 % seulement des verbes sont *acquis*.

Il ne semble pas y avoir de corrélation entre la connaissance orale des formes verbales et leur orthographe.

En conclusion on peut dire que *si nos écoliers de 5^e (fin de la 4^e) savent se servir oralement des formes verbales proposées dans notre enquête préliminaire, ils demeurent encore incapables de les orthographier de manière satisfaisante*. L'usage écrit de la conjugaison présente aux écoliers de très sérieuses difficultés. Aussi ne sera-t-il pas inutile d'examiner de plus près la manière dont nos élèves mettent cette orthographe afin d'apporter à l'enseignement de la conjugaison écrite quelques éclaircissements qui puissent en améliorer le rendement.

CHAPITRE II

Les enquêtes principales

Leur élaboration

Comme nous l'avons dit, l'enquête préliminaire a été suivie de deux enquêtes dites « principales » faites en septembre 1944 (V. 44) et en septembre 1945 (V. 45).

A. L'ENQUÊTE V. 44

Cette enquête a pour but de mesurer le rendement orthographique de l'enseignement de la conjugaison.

Nous avons cherché à atteindre ce but en dictant aux écoliers genevois un certain nombre de formes verbales qui, tout en n'étant point trop nombreuses, fussent cependant représentatives de l'ensemble de la conjugaison française.

Voici comment fut établie la liste des formes verbales de l'enquête V. 44 :

1. PREMIÈRE LISTE DES VERBES ET DES TEMPS

Nous sommes parti, pour dresser cette liste, du Plan d'études genevois de 1942, qui passe en revue tous les verbes-types sauf un (traire).

Voici les verbes et les temps que nous nous sommes proposé d'examiner. Ce sont d'ailleurs les verbes qui figurent *explicitement* au plan d'études.

4^e

Auxiliaires avoir — être

Verbes en *-e*.

Verbes en *-is*.

Aller, offrir, cueillir, dormir, venir, pleuvoir, boire, dire, écrire, faire, lire.

Temps : pr. ind., fut. s., p. c., impar. et impér.

5^e

Aux verbes de 4^e s'ajoutent 15 verbes :

Sortir, partir, servir, voir, recevoir, vouloir, pouvoir, battre, descendre, fendre, conduire, construire, cuire, connaître, prendre.

Temps : aux temps de 4^e s'ajoutent le p. s., pr. cond., pr. sub.

Les verbes de 4^e seront examinés à ces nouveaux temps.

6^e

Aux verbes de 4^e et 5^e s'ajoutent 20 verbes :

Vêtir, courir, mentir, sentir, tenir, devoir, savoir, s'asseoir, rompre, fondre, mordre, répandre, craindre, croire, mettre, naître, plaire, rire, suivre, vivre.

Temps : aux temps de 4^e et 5^e s'ajoutent : p-q-p., p. ant., fut. ant., p. cond., p. sub.

Les verbes de 4^e et 5^e seront examinés à ces nouveaux temps.

7^e

Aux verbes de 4^e, 5^e et 6^e s'ajoutent 22 verbes :

Assaillir, fuir, mourir, acquérir, bouillir, mouvoir, valoir, falloir, coudre, vaincre, peindre, joindre, nuire, croître, conclure, prédire, moudre, résoudre, suffire, envoyer, haïr, pourvoir.

Temps : aux temps de 4^e, 5^e et 6^e s'ajoutent l'impar. sub. et le p-q-p. sub.

Les verbes de 4^e, 5^e et 6^e seront examinés à ces nouveaux temps.

2. RECHERCHE DES FORMES CARACTÉRISTIQUES

Le problème à résoudre était dès lors le suivant :

- a) Trouver, *pour chaque verbe*, ses formes les plus caractéristiques, c'est-à-dire celles qui permettraient de savoir si les enfants connaissent la conjugaison du verbe entier. Ces formes ne sont pas autres que les *formes flexionnelles* dont la connaissance assure la maîtrise d'un verbe.
- b) Trouver, *pour chaque temps*, les formes qui le caractérisent, c'est-à-dire les *terminaisons* singulières.

Il fallait donc trouver un moyen de passer en revue la *flexion* de tous nos *verbes* et les *désinences* caractéristiques de tous les *temps*; et cela en demandant aux élèves un nombre *minimum* de formes.

Voici comment nous avons procédé :

a. *Formes caractéristiques de chaque verbe*

Pour chaque verbe nous avons préparé un tableau comme celui-ci :

AVOIR	I	II	III	IV
4 ^e	avoir, il aura	aie, ayons		ns avons eu
5 ^e		q. il ait q. ns ayons q. ils aient	ns eûmes	
6 ^e				q. j'aie eu ils auraient eu
7 ^e			q. j'eusse	

Les colonnes I, II, III et IV correspondent à nos *quatre catégories flexionnelles*¹.

Les lignes 4^e, 5^e, 6^e et 7^e correspondent aux quatre années scolaires sur le programme desquelles devait porter l'enquête.

Nous nous sommes alors « récitée » chaque verbe comme le ferait un écolier apprenant ses paradigmes et nous avons noté, au passage, toutes les formes qui nous paraissaient devoir être retenues : celles qui sont données par la flexion du verbe et celles aussi que notre expérience pédagogique nous avait appris à considérer comme particulièrement délicates. Néanmoins, nous n'avons jamais noté dans ces tableaux *toutes* les formes qui nous apparaissaient comme caractéristiques.

C'est ainsi que pour l'auxiliaire *avoir* le tableau que nous donnons ci-dessus ne compte, dans la colonne II, aucune des formes du pr. ind., car ces formes se retrouveront, dans d'autres verbes, au p. c. En effet, dans la colonne IV, ligne 4^e, la forme « ns avons eu » nous donne déjà la I pr. ind. de cet auxiliaire.

Ce travail de sélection des formes les plus importantes demandait donc d'avoir à l'esprit deux points de vue : *celui des verbes* et *celui des temps* avec, en plus, la préoccupation de procéder le plus économiquement possible.

Ces tableaux par verbes une fois remplis, nous avons procédé à une vérification en fonction des *temps*.

b. *Terminaisons caractéristiques de chaque temps*

Pour cela nous avons établi, pour chaque *temps*, un tableau comme celui-ci :

¹ 1^{re} catégorie : formes flexionnelles N^{os} 1 et 2; 2^e catégorie : f. fl. N^{os} 3, 4 et 5; 3^e catégorie : f. fl. N^o 6; 4^e catégorie : f. fl. N^o 7. Voir ci-dessus p. 38.

4 ^e	<i>Futur simple</i>
1	chanter, dormir, lire
2	haïr, venir, être
3	pleuvoir, boire, avoir
I	aller, dire
II	offrir, écrire
III	cueillir, faire

Ce tableau nous montre quelles formes du fut. s. sont passées en revue par les verbes de 4^e. On voit ainsi que les personnes sont passées en revue par deux ou même trois verbes chacune, ce qui peut être considéré comme suffisant.

Il est bien évident que ce travail ne s'est pas fait d'un seul coup et qu'il fallut procéder à de multiples retouches de manière que les deux tableaux (verbes et temps) contiennent le maximum d'indications utiles avec le minimum de matériel indicatif.

3. PRÉSENTATION DE CES FORMES AUX ÉLÈVES : DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Une fois dressée la liste des formes verbales à dicter aux élèves, il fallut trouver le moyen de leur présenter ces formes.

a. *Les formes verbales elles-mêmes*

Nous avons adopté la technique de Dubois. Chaque forme a été insérée dans une *phrase-contexte* pour que l'enfant ne puisse avoir aucun doute quant aux verbes, temps et personne qu'il aurait à écrire.

Ex. :

1. Je *vais* à la laiterie.
5. Quand l'orage éclata, *nous dormions* à poings fermés.
12. Demain, je *couperai* du bois.

b. *Reconnaissance des modes et des temps*

Nous avons pensé qu'il serait utile de savoir dans quelle mesure les enfants connaissent les modes et les temps des formes qu'ils auraient à écrire sous dictée.

A cette fin des questions comme celles-ci furent posées de moment en moment :

10. Aie confiance, tout ira bien.

10 a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?

17. Est-ce que *ces enfants disaient* toujours la vérité ?

17 a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?

L'enquête 1944 compte ainsi 428 formes verbales que les enfants durent écrire sous dictée sur des feuilles imprimées spécialement.

La liste de ces 428 formes avec leurs phrases-contextes est donnée en annexe (Annexe I).

4. REMARQUES A PROPOS DE CETTE LISTE

1. La liste compte 428 formes, bien que celles-ci soient numérotées de 1 à 429, car la forme 392 a dû être supprimée après coup.

2. On aura remarqué que les verbes et les temps sont *mêlés* de manière à éviter tout entraînement machinal. La continuelle rupture de point de vue oblige l'enfant à porter une grande attention à ce qu'il écrit.

3. Les séries. Elles se répartissent ainsi :

Série I.	Phr.	N° 1- 82, progr.	de 4 ^e	82 formes
» II.	»	N° 83-190,	» 5 ^e	108 »
» III.	»	N° 191-316,	» 6 ^e	126 »
» IV.	»	N° 317-429,	» 7 ^e	112 »
				428 formes

4. Travail des élèves :

Les élèves de 5 ^e (progr. de 4 ^e)	écrivirent	82 formes
ceux de 6 ^e		82 + 108 = 190 formes
» 7 ^e		190 + 126 = 316 »
» 8 ^e		316 + 112 = 428 »

5. Le nombre des formes à écrire sous dictée est considérable. On verra plus loin (p. 72) que l'épreuve dura plusieurs jours et que les élèves n'écrivirent chaque fois qu'un nombre relativement restreint de verbes.

6. Nos phrases contextes ne sont pas toutes d'égale qualité. Nous avons pu nous en rendre compte au moment du dépouillement des réponses des élèves.

Relevons quelques-unes de nos observations :

104. Probablement, *j'aurai craint* de vous importuner.

Le 31 % des élèves de 8^e écrivent : *j'aurais*. Le futur n'était pas suffisamment marqué par le contexte.

279. S'ils l'avaient fait, *ils auraient eu* maille à partir avec leurs ennemis. Le pluriel est indiqué par la liaison *ils auraient* et par l'adjectif possessif *leurs*. Néanmoins le 8 % des élèves de 6^e ont écrit *il aurait*. Il eût mieux valu composer une phrase telle que celle-ci : Si les trois cavaliers avaient traversé le bois, ils auraient eu maille à à partir avec leurs ennemis.

312. *Ils avaient répandu* des arrosoirs d'eau.

Même remarque que ci-dessus. Il convient d'éviter l'emploi de pronoms personnels insuffisamment déterminés.

392. *Tu assailliras* ta mère de questions.

Nous nous sommes trompé en préparant cette phrase et avons laissé échapper *tu assailleras*. Quelques maîtres ont réagi et, corrigeant notre erreur, ont dicté la forme exacte *tu assailliras*. D'autres maîtres ont dicté *tu assailleras*. Force nous fut donc de supprimer cette question.

Brunot, dans ses *Observations sur la grammaire de l'Académie*, parle d'ailleurs de cette faute :

« En réalité, l'usage a grande propension à remplacer *assaillirai* et *défaillirai* par *assaillerais*, *défaillerais*, comme il l'a fait pour *cueillerais*, qui a remplacé *cueillirais*. C'est chose que l'Académie n'a pas vue. Elle ignore visiblement que l'usage tend irrésistiblement à modeler les formes du futur sur l'indicatif présent et non sur l'infinitif, comme je l'ai établi ailleurs ».

B. L'ENQUÊTE V. 45

1. BUT ET CARACTÈRE GÉNÉRAL DE CETTE ENQUÊTE

Le dépouillement de l'enquête V. 44 révéla :

- a) que certaines formes étudiées en 7^e n'étaient pas acquises à la fin de cette même année;
- b) que certaines formes importantes avaient été oubliées.

Nous avons alors bâti une nouvelle enquête (V. 45) qui devait permettre :

- a) de voir en quelle année les formes non acquises à la fin de la 7^e finissaient par franchir le seuil d'acquisition de 75;
- b) de prospecter l'orthographe des formes oubliées dans l'enquête V. 44.

Cette enquête complémentaire est du même genre que l'enquête V. 44. Elle comprend 158 formes groupées en quatre séries.

Série I,	dictée dès la 5 ^e ;	phr.	1- 23;	23 formes
» II,	»	»	6 ^e ;	24- 54; 31
» III,	»	»	7 ^e ;	» 55- 74; 20
» IV,	»	»	8 ^e ;	» 75-158; 84

158 formes

La liste de ces formes est donnée en annexe (Annexe II).

2. REMARQUES A PROPOS DE CETTE LISTE

1. Sur les 158 formes que compte l'enquête V. 45, 116 sont reprises de l'enquête V. 44 et 42 sont nouvelles.

2. La phrase 83 manque de netteté : Nous *riions* à gorge déployée quand la sonnette retentit.

On peut fort bien admettre le présent : ns *riions*.

Il a fallu supprimer cette phrase dans nos études analytiques.

Cette erreur nous a été aimablement signalée par M. Candaux, maître au Collège, au lendemain même de l'enquête.

Nous le remercions et saisissons cette occasion pour exprimer notre satisfaction quant à la manière dont le travail fut exécuté dans les classes.

Tous les maîtres ont fait preuve de bonne volonté et de savoir-faire. Aucune feuille n'a dû être éliminée à cause d'une mauvaise organisation du travail dans les classes.

3. Les deux enquêtes passent ainsi en revue 470 formes verbales différentes.

Si l'on dissocie, dans les temps composés, l'auxiliaire du participe passé pour obtenir des indications sur l'auxiliaire seul, on se trouve en présence de 551 formes verbales dont l'analyse doit nous permettre une mesure du rendement de l'enseignement de la conjugaison.

4. Les séries de verbes sont longues et l'on peut se demander si la fatigue n'a pas dû jouer au détriment des formes écrites en fin de séries.

Il est légitime de se poser une telle question, mais l'on peut aussi penser que l'entraînement peut jouer un rôle compensateur. Au fur et à mesure que les enfants écrivent, leurs souvenirs relatifs à la conjugaison arrivent plus nombreux et plus précis sous leur plume et cela au profit des dernières formes de chaque série.

Ci-dessous (p. 111) nous verrons que la fatigue semble n'avoir joué aucun rôle perturbateur.

CHAPITRE III

Etude critique des enquêtes V. 44 et V. 45 au point de vue grammatical

REMARQUE INTRODUCTIVE

La liste de nos formes verbales a été établie pendant les étés 1944 et 1945.

Nous étions alors au début de notre étude sur la conjugaison française et notre choix — on s'en sera rendu compte — fut quelque peu empirique.

Ce n'est que plus tard, une fois les enquêtes dépouillées, que nous avons éprouvé le besoin de nous livrer à l'étude théorique du verbe français dont nous avons parlé au chapitre premier.

Aussi, avant de parler des résultats de nos enquêtes, nous faut-il procéder à un examen critique de leur contenu au point de vue grammatical.

Il importe en effet de connaître la valeur « prospectrice » de nos 551 verbes, c'est-à-dire de savoir dans quelle mesure ils permettent réellement de sonder le rendement de l'enseignement de la conjugaison.

Trois questions peuvent se poser :

- I. Quels sont les verbes-types examinés ?
- II. Dans quelle mesure les formes flexionnelles caractéristiques de chaque verbe sont-elles passées en revue ?
- III. Les temps et modes sont-ils prospectés de manière satisfaisante ?

A. LES VERBES-TYPES

1. INTRODUCTION

Nous avons dressé la liste des 551 formes verbales groupées par verbes-types et par formes flexionnelles.

Cette liste devait nous permettre de répondre à la question que nous nous posons dans ce paragraphe : *Quels verbes-types nos enquêtes passent-elles en revue ?*

Cette même liste devait aussi nous donner une réponse à la question qui fait l'objet du paragraphe B : *Dans quelle mesure les formes flexionnelles caractéristiques de chaque verbe sont-elles passées en revue ?*

Remarques explicatives

1. La liste, comme on le verra dans les exemples suivants, se présente en trois colonnes :

- a) Les formes flexionnelles de chaque verbe telles que notre étude grammaticale les a établies.
- b) Les formes de nos enquêtes qui répondent à ces formes flexionnelles.
- c) Les formes de nos enquêtes qui répondent aux formes flexionnelles mais par le biais d'une interpolation. Ex. : *ils envoient* ne figure pas dans nos enquêtes. Cependant on peut admettre que cette forme soit prospectée au moyen de *on renvoie* 414.61. De même *je cueille* est absent de nos enquêtes. Nous admettons pourtant que cette forme soit prospectée par *on a cueill/i* 52. 115 et *j'offr/e* 21.

2. La troisième colonne pourra aussi contenir des infinitifs qui, ne figurant pas dans nos enquêtes, se trouvent pourtant dans deux recherches antérieures à la nôtre : celles de DOTRENS 1931 ¹ et DUBOIS 1939 ². Ces deux études, en effet, nous ont fourni des informations pour 39 infinitifs.

Quand nous mentionnons soit Dottrens, soit Dubois, nous notons l'année scolaire au cours de laquelle l'indice d'acquisition franchit, chez ces deux auteurs, le seuil de 75.

3. Le numéro qui suit chaque forme verbale est son numéro d'ordre dans les enquêtes elles-mêmes. Quand ce numéro est en italiques, il s'agit de l'enquête V. 45.

4. Pour les auxiliaires *avoir* et *être*, les part. p. des verbes qu'ils aident à conjuguer ont été mis entre parenthèses.

5. A côté de l'infinitif qui introduit chaque verbe-type, on trouvera quatre indications numériques :

- a) Le nombre des formes flexionnelles du verbe-type.
- b) Le nombre de formes de nos enquêtes se rapportant à ce verbe.
- c) Le nombre de formes flexionnelles prospectées par nos verbes.
- d) Le nombre de formes flexionnelles prospectées et par nos verbes et par des formes interpolatrices. (Les éléments interpolateurs étant pris, soit dans nos enquêtes, soit dans les études de Dottrens ou de Dubois.)

2. EXEMPLES

Voici à titre d'exemples, le travail de tabulation exécuté pour deux verbes-types : 1. *avoir* et 14. *envoyer*.

1. AVOIR	17 f. fl.	88 f.	16	17
avoir		avoir	13	

¹ Recherche sur l'orthographe d'usage. Voir Bibliographie, p. 275.

² Echelle d'orthographe française, voir Bibliographie, p. 277.

j'aurai	j'aurai (craint) 205, 104 tu auras (cru) 199 il aura 71 il aura (mis) 193, 80 elle aura (bouilli) 345 ns aurons (plu) 211, 94 vs aurez (ri) 218 ils auront (suivi) 226 ils auront (suffi) 368, 66 j'aurais (été) 235 tu aurais (vécu) 243 tu aurais (dû) 273, 78 il aurait (valu) 322 ns aurions (senti) 259 vs auriez (chanté) 266 ils auraient (eu) 279
j'ai	j'ai (dormi) 63 j'ai (fait) 69 j'ai (cuit) 85, 88 j'ai (pu) 130 j'ai (reçu) 142
tu as	tu as (lu) 4 tu as (offert) 61 tu as (bu) 64 tu as (battu) 99
il a	il a (plu) 29, 55 on a (cueilli) 52, 115 on a (vu) 116 il a (fendu) 123 il a (pris) 153, 85 il a (eu) 29 il a (nui) 67 il a (lui) 71 il a (prédit) 107 il a (ému) 137
ns avons	ns avons (eu) 8, 25 ns avons (dessiné) 45 ns avons (conduit) 145, 90 ns avons (sorti) 87 vs avez (dit) 14, 75 vs avez (été) 31 vs avez (servi) 92 vs avez (construit) 106 j'avais (su) 257 il avait (rompu) 278 il avait (assailli) 336 ns avions (fondu) 283 vs aviez (mordu) 289 vs aviez (mû) 360, 125 ils avaient (répandu) 312

ils ont	ils ont (écrit) 19, 82 ils ont (rempli) 23, 59 ils ont (descendu) 176 ils ont (eu) 34			
q. j'aie	q. j'aie 24 q. j'aie (eu) 252			
q. tu aies	q. tu aies (été) 260 q. tu aies (résolu) 355			
q. il ait	q. il ait 135, 28 q. il ait (fini) 267 q. il ait (fallu) 339			
q. ns ayons	q. ns ayons 96, 33 q. vs ayez (tenu) 286 q. vs ayez (vaincu) 331			
q. ils aient	q. ils aient 190, 37 q. elles aient (cousu) 323			
aie !	aie ! 10, 40			
ayons !	ayons ! 42			
ayant	ayez ! 80			
j'eus	tu eus (sauté) 298 ns eûmes (revêtu) 307 ns eûmes (fui) 321, 101 vs eûtes 108 vs eûtes (couru) 303 ils eurent (menti) 293 q. j'eusse 347 q. j'eusse (moulu) 402 q. tu eusses (rejoint) 363, 121 q. il eût (nui) 356, 158 q. ns eussions (prédit) 348, 113 q. vs eussiez (conclu) 324 q. ils eussent (crû) 332			<i>ay/ons 42</i> <i>ay/ez 80</i>
j'ai eu	ils auraient eu 279 il a eu 29 ns avons eu 8, 25 ils ont eu 34 q. j'aie eu 252			
14. ENVOYER	8 f. fl.	3 f.	3	8
envoyer				Dubois 5 ^e
j'enverrai	ils enverront 334			
j'envoie	on envoie 414, 61			
ns envoyons			on renv/oie 414, 61 + vs voyez 175	

ils envoient	on renvoi/e	414, 61
* ns envoyions	ns envoyions	399, 86
j'envoyai	envoy/er + p. s.	/ai, /as, etc.
j'ai envoyé	envoy/er + part. p.	/é

3. REMARQUES

Ce travail de tabulation nous a permis de faire les constatations suivantes :

1. Nos deux enquêtes utilisent 98 verbes différents et, par leur moyen, passent en revue 60 verbes-types sur 78 que compte la conjugaison française, soit le 77 %.

2. Dix-huit verbes-types ne sont donc pas prospectés par nos enquêtes.

a) Le verbe-type absent du Plan d'études pour les écoles primaires de Genève (1942; 2^e-7^e années) : 53. *traire*.

b) Dix verbes-types du 1^{er} groupe : 4. peler, 5. jeter, 6. céder, 7. manger, 8. protéger, 9. placer, 10. dépecer, 11. rapiécer, 12. payer, 13. nettoyer.

c) Un verbe-type du 2^e groupe : 16. bénir.

d) Six verbes-types du 3^e groupe : 37. prévaloir, 42. prévoir, 50. maudire, 54. taire, 67. absoudre, 71. décroître.

3. Pour se rendre compte de l'importance de l'absence de ces dix-huit verbes-types, il importe de considérer :

a) La fréquence d'emploi de ces verbes.

b) Le nombre de leurs formes flexionnelles à propos desquelles nos enquêtes ne peuvent fournir aucun renseignement.

4. LA FRÉQUENCE D'EMPLOI DES 18 VERBES-TYPES ABSENTS DE NOS ENQUÊTES

Cette fréquence nous est fournie par Aristizabal ¹.

a. Verbes du 1^{er} groupe

4. peler	lever	360	II
5. jeter	appeler	491	II
6. céder	espérer	547	II
7. manger	manger	480	II
8. protéger	protéger	109	III
9. placer	commencer	634	II
10. dépecer	—	—	—
11. rapiécer	rapiécer	13	IV
12. payer	payer	156	III
13. nettoyer	employer	94	III

¹ A propos des « groupes de fréquence » d'Aristizabal, voir ci-dessous, p. 233.

- 1^{re} colonne : les verbes-types;
 2^e » verbe du même type dont la fréquence d'emploi est la plus forte;
 3^e » indice de fréquence;
 4^e » groupe de fréquence.

Cinq de ces verbes appartiennent au groupe de fréquence II; trois appartiennent au groupe III. Ces huit premiers verbes peuvent être considérés comme *très employés*.

Un verbe appartient au groupe IV (rapiécer) et un verbe enfin ne figure pas dans la liste Aristizabal (dépecer, fréquence inférieure à 10).

Etant donné la fréquence d'emploi des huit premiers verbes, on peut regretter et qu'ils ne figurent pas explicitement au Plan d'études des écoles primaires genevoises, et qu'ils soient absents de nos enquêtes.

b. Autres verbes

16. bénir	bénir	111	III
37. prévaloir	—	—	—
42. prévoir	prévoir	20	IV
50. maudire	maudire	13	IV
53. traire	distraire	46	IV
54. taire	taire	48	IV
67. absoudre	—	—	—
71. décroître	—	—	—

Bénir, seul, a une assez forte fréquence.

Souvenons-nous cependant que la liste d'Aristizabal fait une part très large au vocabulaire religieux dont Dubois a d'ailleurs réduit considérablement l'importance.

Les sept autres verbes sont *peu fréquents*. Il en est même trois qui ne figurent pas dans la liste d'Aristizabal et dont la fréquence est en tout cas inférieure à 10.

5. LA FLEXION DE CES 18 VERBES-TYPES

Nous ne relèverons ici que les formes flexionnelles qu'il eût fallu inclure dans nos enquêtes, c'est-à-dire les formes auxquelles aucune autre forme présente dans les enquêtes ne pourrait être substituée par interpolation.

4. *peler* : je pèlerai, je pèle.
5. *jeter* : je jetterai, je jette.
6. *céder* : je céderai, je cède.
7. *manger* : nous mangeons, je mangeai.
8. *protéger* : je protégerai, je protège, ns protégeons, je protégeai.

Ce verbe possède les caractéristiques de *céder* et de *manger*.

La présence, dans nos listes, de ces deux verbes aurait suffi à assurer la prospection de *protéger*.

9. *placer* : ns plaçons, je plaçai.

10. *dépecer* : je dépècerai, je dépèce, ns dépeçons, je dépeçai.

Ce verbe a les caractéristiques de *peler* et de *placer*. Ces deux derniers verbes auraient donc suffi à assurer l'étude de *dépecer*.

11. *rapiécer* : je rapiécerais, je rapièce, ns rapiéçons, je rapiéçai.

Ce verbe cumule les caractéristiques de *céder* et de *placer*. Ces deux verbes auraient donc suffi à assurer l'étude de *rapiécer*.

12. *payer* : je paierai ou je payerai, je paie ou je paye.

Observons que la possibilité d'écrire *je payerai* et *je paye* permet d'attribuer ce verbe au type 3 (aimer). Son absence de nos enquêtes est donc sans gravité.

13. *nettoyer* : je nettoierai.

Les autres formes flexionnelles sont prospectées par *envoyer*.

16. *bénir*.

Seule importe ici la connaissance du participe passé très spécial *bénit* (du pain *bénit*, de l'eau *bénite*) qui ressortit au vocabulaire religieux.

37. *prévaloir*.

Seule forme singulière : *q. je prévale* que nous pouvons considérer comme prospectée par ils *val*/aient 101 et *q. je vaill*/e 338.

42. *prévoir*.

La seule forme par laquelle ce verbe se distingue de *voir* est son fut. s. : *je prévoirai* prospecté par : *il pourvoira* 429.

50. *maudire*.

Ce verbe est prospecté par le verbe *dire* et les verbes en -is comme *finir*.

Seul le part. p. *maudit* n'est pas passé en revue. En effet, un élève peut écrire correctement il a *fini* et il a *dit* sans qu'on puisse conclure qu'il écrirait il a *maudit*.

53. *traire*.

L'inf. *traire*, voir *f/aire* 67.

Je *trairai*, voir ns *pl/air*/ons 284.

Je *trais*, voir je *v/ais* 1.

Il *trait* aurait dû figurer dans les enquêtes. Aucune interpolation ne semble possible : il *fait*, il *taît*, il *sait*, il *trait* et il *plaît*, il *naît*, il *connaît* !

Ns *trayons*, voir en *s'asse/yant* 208.

Ns *trayions*, voir ns *envo/yions* 399, 86.

Ils *traient*, voir *q. ils aient* 190, 37.

J'ai *trait*, voir j'ai *f/ait* 69.

54. *taire*.

Seule forme singulière qui devrait figurer dans une enquête : *il tait* (sans accent circonflexe).

67. *absoudre*.

Seule le part. p. *absous* et *absoute* est singulier. Aucune forme de nos enquêtes n'en assure l'examen.

71. *décroître*.

Seule forme singulière qu'il est impossible de prospecter par interpolation : le part. p. *décru* (sans accent circonflexe).

En conclusion, on constate qu'il eût suffi de 18 formes verbales de plus pour assurer une prospection satisfaisante des 18 verbes-types absents de nos enquêtes.

Ce nombre est faible. Il nous montre cependant combien une étude attentive de la conjugaison française *faite avant toute tentative de mesure de rendement scolaire* aurait assuré une plus grande force de pénétration à notre effort sans, pour autant, l'alourdir considérablement.

B. LES FORMES FLEXIONNELLES DES 60 VERBES-TYPES PROSPECTÉS

Nous venons de voir que nos enquêtes passent en revue 60 verbes-types parmi les plus importants de la conjugaison française.

Il importe, maintenant, que nous sachions dans quelle mesure nos enquêtes passent en revue les *formes flexionnelles* de ces 60 verbes-types.

1. Si nous totalisons les nombres qui, dans la liste que nous avons établie, figurent en regard des infinitifs des 60 verbes-types passés en revue par nos enquêtes, nous obtenons les valeurs suivantes :

a) Formes flexionnelles des 60 verbes-types	498
b) Formes contenues dans nos enquêtes	551
c) Formes flexionnelles prospectées directement par nos 551 formes	347
d) Formes flexionnelles prospectées par nos 551 formes et grâce à des interpolations	483

2. Nos 551 formes verbales ne prospectent, de manière directe, que 347 formes flexionnelles sur 498, soit le 70 %.

3. Si on tient compte des interpolations, ce nombre monte à 483, soit le 97 % des 498 formes flexionnelles à passer en revue.

4. Voici la liste des 15 formes manquantes :

2. être	q. il soit
17. haïr	haïr
	je haïrai
	ns haïssons
	ils haïssent
	je haïs (p. s.)
	ns haïmes
	q. il haït
	j'ai haï
33. devoir	dus (part. p. masc. pl.)
35. mouvoir	mus (part. p. masc. pl.)
66. résoudre	résous
	résoute
72. croître	q. je crusse
	crus (part. p. masc. pl.)

On voit tout de suite que ces 15 formes sont d'un emploi rare, sauf la première : *q. il soit*.

Huit d'entre elles ressortissent au verbe *haïr* et les quatre dernières à des formes peu employées des verbes *devoir*, *mouvoir*, *résoudre* et *croître*.

5. En conclusion, nous pouvons dire que notre étude nous met en mesure de prospecter avec fruit la quasi-totalité des formes flexionnelles de 60 verbes-types parmi les plus importants de la conjugaison française.

C. LES MODES ET LES TEMPS

1. INTRODUCTION

La troisième partie de notre examen critique consiste à voir si modes et temps sont prospectés de manière satisfaisante.

Il s'agit d'un nouveau « criblage » de nos 551 formes et le crible, cette fois-ci, est constitué par la liste des modes, temps et personnes.

Voici comment nous avons procédé :

1. Les formes sont réparties dans les modes et temps ordonnés ainsi :
inf., fut. s., pr. cond.;
pr. ind., impar. ind., pr. sub., impér., part. pr.;
p. s., impar. sub.;
temps composés : fut. ant., p. cond. — p. c., p-q-p. ind., p. sub.,
— p. ant., p-q-p. sub. (*a*) auxiliaire avoir, *b*) auxiliaire être, *c*) part.
p. sans auxiliaire).
2. Les formes sont réparties d'après les *personnes* 1, 2, 3, I, II, III.
3. Les formes sont distinguées d'après les *terminaisons*.

Remarquons que ce dernier classement n'est pas aussi aisé qu'il peut sembler au premier abord. Nous avons distingué deux cas.

- 1° Radical et terminaison sont nettement distincts :

je parl-*e*
il fin-*it*
il romp-*ra*

Nous séparons la terminaison du radical par un tiret : *all-er*.

- 2° La dernière lettre du radical se confond avec la terminaison :

il prend
il va
il a nui
il vainc

Dans ces cas, nous nous contentons de souligner la finale sans la séparer du radical par un tiret.

Au sein de chaque personne, les formes sont classées *d'après la dernière lettre de la forme* (que cette lettre soit une désinence proprement dite ou non). Puis le classement se fait en fonction de l'avant-dernière lettre, etc. Nous commençons par les voyelles (*a, e, i*, etc.), nous continuons par les sons *ai, oi, au, eu* et *ou*, par les nasales *an, in, oin, on, un*, et terminons par les consonnes.

2. EXEMPLES

Voici, à titre d'exemple, le tableau des trois premières personnes du singulier du pr. ind.

Pr. ind. 1 — 31 f.

j'assail- <i>e</i> 391	je condui- <i>s</i> 180	je vainc- <i>s</i> 364, 144
j'offr- <i>e</i> 21	je nui- <i>s</i> 357	je m'assied- <i>s</i> 203, 146
j'ai (dormi) 63	je construi- <i>s</i> 64	je répand- <i>s</i> 209, 118
j'ai (fait) 69	je sui- <i>s</i> (allé) 48	je moud- <i>s</i> 134
j'ai (cuit) 85, 88	je vai- <i>s</i> 1	je tien- <i>s</i> 197
j'ai (pu) 130	je connai- <i>s</i> 68	j'acquier- <i>s</i> 378, 153
j'ai (reçu) 142	je plai- <i>s</i> 91	je dor- <i>s</i> 57
	je hai- <i>s</i> 403	je sor- <i>s</i> 83
je di- <i>s</i> 11	je boi- <i>s</i> 51	je revêt- <i>s</i> 191, 131
je li- <i>s</i> 66	je reçoï- <i>s</i> 97	
je suffi- <i>s</i> 384	je croi- <i>s</i> 21	je veu- <i>x</i> 114

Pr. ind. 2 — 30 f.

tu a- <i>s</i> (lu) 4	tu vi- <i>s</i> 49	tu sen- <i>s</i> 63
tu a- <i>s</i> (offert) 61	tu conclu- <i>s</i> 371	tu crain- <i>s</i> 231
tu a- <i>s</i> (bu) 64	tu cui- <i>s</i> 148	tu pein- <i>s</i> 97
tu a- <i>s</i> (battu) 99	tu fui- <i>s</i> 349	tu vien- <i>s</i> 16
tu va- <i>s</i> 60	tu voi- <i>s</i> 90	tu romp- <i>s</i> 254
tu chant- <i>es</i> 50	tu doi- <i>s</i> 269, 11	tu par- <i>s</i> 119, 17
tu es 58	tu croî- <i>s</i> 341, 149	tu cour- <i>s</i> 219
tu écri- <i>s</i> 38	tu meu- <i>s</i> 325, 128	tu bat- <i>s</i> 186, 92
tu ri- <i>s</i> 223	tu descend- <i>s</i> 128, 50	tu met- <i>s</i> 22
tu prédi- <i>s</i> 333	tu mord- <i>s</i> 108	tu vau- <i>x</i> 317

Pr. ind. 3 — 47 f.

il a (plu) 29, 55	il fend 161	il croî- <i>t</i> 409, 155
on a (cueilli) 52, 115	on apprend 169	elle vau- <i>t</i> 421
on a (vu) 116	elle fond 276	il fau- <i>t</i> 427, 46
il a (fendu) 123	il coud 69	il pleu- <i>t</i> 35
il a (pris) 153, 85	il mord 105	il peut- <i>t</i> 157
il a (eu) 29	il bat 96	il bou- <i>t</i> 419
il a (nui) 67	il met 19	elle se résou- <i>t</i> 425, 136
il a (lui) 71	il revêt 123	il men- <i>t</i> 247
il a (prédit) 107	il fini- <i>t</i> 33, 57	elle crain- <i>t</i> 281
il a (ému) 137	on vi- <i>t</i> 239	il pein- <i>t</i> 103
on va 46	il sui- <i>t</i> 52	il rejoin- <i>t</i> 130
on renvoi- <i>e</i> 414, 61	il fai- <i>t</i> 3	il par- <i>t</i> 20
il coup- <i>e</i> 1	il sai- <i>t</i> 262, 14	il ser- <i>t</i> 104
elle vainc 417, 151	il connai- <i>t</i> 167, 65	il meur- <i>t</i> 397
il répand 122	il se plai- <i>t</i> 216, 89	il est 68
	il naî- <i>t</i> 287, 111	
	il voi- <i>t</i> 7	

3. RÉCAPITULATION

Répartition des formes dans les divers temps et personnes

	<i>I</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>Total</i>
Inf.	—	—	—	—	—	—	21
Fut. s.	10	8	13	7	7	10	55
Pr. cond.	7	7	6	5	5	4	34
Pr. ind.	31	30	47	12	12	16	148
Impar. ind.	5	6	10	10	10	6	47
Pr. sub.	12	9	11	11	8	9	60
Impér.	—	22	—	5	5	—	32
Part. pr.	—	—	—	—	—	—	8
P. s.	5	7	7	10	9	7	45
Impar. sub.	2	2	2	1	2	2	11
Fut. ant.	1	1	2	1	1	2	8
Pr. cond.	1	2	2	1	1	1	8
P. c.	6	4	10	5	5	5	35
P-q-p. ind.	1	1	2	1	2	2	9
P. sub.	1	2	2	1	2	2	10
P. ant.	0	1	0	2	1	1	5
P-q-p. sub.	1	1	1	1	1	1	6
Part. p. sans aux.	—	—	—	—	—	—	9
	83	103	115	73	71	68	551

Ce tableau montre que les 551 formes prospectantes passent en revue *tous les temps et toutes les personnes* de chaque temps (sauf les 1 et 3 du p. ant.).

Remarquons l'importance donnée au pr. ind. et à la 3¹. C'est en effet ce temps et cette personne qui présentent le plus grand nombre de variantes et d'irrégularités en raison même de leur très grand emploi.

Il ne suffit pas cependant que tous les modes, temps et personnes aient été passés en revue. Il convient encore de voir si *toutes les terminaisons représentatives de ces modes, temps et personnes* ont été prospectées.

C'est pourquoi nous avons procédé à la récapitulation critique suivante :

4. EXAMEN CRITIQUE DES 551 FORMES DE NOS ENQUÊTES EN FONCTION DES 155 TERMINAISONS FONDAMENTALES DU VERBE FRANÇAIS

Nous avons dressé la liste des 155 terminaisons fondamentales du verbe français (verbes défectifs non compris).

À côté de chaque terminaison, nous avons noté, entre parenthèses, le nombre de verbes-types qui revêtent cette terminaison. C'est une

¹ Les soixante premiers mots de la liste de Kaeding fournissent un grand nombre de pronoms de la 3, ce qui atteste la grande fréquence de cette dernière.

MARTHALER, THEO, « Das Häufigkeitsprinzip im Sprachunterricht », *Die Neue Schulpraxis*, 19^e, N° 3, St-Gall, III 1949, p. 98.

information théorique qui permet de se rendre compte de l'importance d'emploi de chaque terminaison.

Ensuite vint le nombre de formes que nos enquêtes fournissent pour passer en revue la terminaison envisagée.

Quand une terminaison ne se trouvait pas prospectée par nos enquêtes, nous notions la ou les formes interpolatrices.

Enfin le signe + indiquait que la terminaison était passée en revue de manière directe par nos enquêtes; le signe (+) signalait une interpolation; le signe (—) révélait que la terminaison n'était pas prospectée par nos enquêtes.

Remarque : Nous nous sommes écarté quelque peu de nos *règles flexionnelles* et nous avons passé en revue un certain nombre de terminaisons supplémentaires.

Ainsi au fut. s., nous ne nous sommes pas contenté des six terminaisons -rai, -ras, -ra, etc., mais nous avons passé en revue dix-huit terminaisons (-era, -irai, -rai; -eras, -iras, -ra; etc.). Nous avons trouvé à cette manière de faire un double avantage :

- a) Ces terminaisons sont d'un emploi assez fréquent dans la pratique scolaire.
- b) Elles permettent de saisir la manière dont la terminaison s'articule avec le radical du verbe.

Voici, à titre d'exemple, la tabulation réalisée pour le pr. ind. :

Pr. ind. 1	-e	(15)	2	+
	-is	(2)	je d/is	(+)
	-s	(55)	23	+
	-x	(4)	1	+
	-ai	(1)	5	+
2	-es	(15)	1	+
	-is	(2)	tu écr/is	(+)
	-s	(56)	28	+
	-x	(4)	1	+
3	-e	(15)	2	+
	-it	(2)	1	+
	-t	(54)	26	+
	...a	(2)	11	+
	...c	(1)	1	+
	...d	(4)	6	+
I	-ons	(76)	11	+
	-ommes	(1)	1	+
II	-ez	(74)	8	+
	-tes	(3)	4	+
III	-ent	(73)	8	+
	-ont	(4)	8	+
			148	[19 +; 2 (+)]

Récapitulation

	Nombre de termin. à prospecter	Nombre de termin. prospectées		Total
		Sans inter-pol.	Avec inter-pol.	
A. Inf.	4	4	0	4
Fut. s.	18	9	9	18
Pr. cond.	18	8	10	18
B. Pr. ind.	21	19	2	21
Impar. ind.	6	6	0	6
Pr. sub.	11	10	1	11
Impér.	7	7	0	7
Part. pr.	1	1	0	1
C. P. s.	24	18	6	24
Impar. sub.	24	8	16	24
D. Part. pr.	21	12	3	15
Totaux	155	102	47	149
	100 %	66 %	30 %	96 %

Remarques :

1. Les 78 verbes-types de la conjugaison donnent 155 terminaisons possibles.

2. Sur ces 155 terminaisons, 102 (66 %) sont prospectées de manière directe par nos enquêtes.

3. Si on admet la méthode d'interpolation, 149 terminaisons (96 %) sont passées en revue.

4. Les 6 terminaisons non prospectées appartiennent toutes au part. p.

Une seule concerne un part. p. masc. sing. : *résous*. Les autres appartiennent au part. p. masc. et fém. plur. Leur absence n'a pas grande importance puisque notre étude ne portait pas sur l'accord du participe passé.

5. Nous nous croyons en droit de conclure que nos enquêtes, passant en revue le 96 % des terminaisons fondamentales du verbe français, ont un pouvoir prospecteur suffisant.

Au terme de ce triple examen critique (verbes-types; formes flexionnelles; modes, temps et personnes) nous pouvons conclure en affirmant que les 551 formes que comptaient nos enquêtes prospectent de manière satisfaisante la quasi-totalité de la conjugaison française.

D. LA RECONNAISSANCE DES MODES ET DES TEMPS

1. INTRODUCTION

Nous avons dit plus haut (p. 49) que, de moment en moment, des questions relatives aux modes et aux temps étaient posées aux élèves : Quel est le mode du verbe que vous venez d'écrire ?

Quel est le temps du verbe que vous venez d'écrire ?
Ces questions avaient un triple but :

1. Les écoliers connaissent-ils les grandes catégories de la conjugaison : les modes et les temps ?
 2. Savent-ils y classer les formes verbales ?
 3. La connaissance des modes et des temps a-t-elle une influence sur l'orthographe des formes verbales ?
- Cette étude n'a été faite que pour l'enquête V. 44.

108 questions ont été posées, qui se répartissent ainsi :

		<i>Quel mode ?</i>	<i>Quel temps ?</i>
Série I	21	7	14
II	21	12	9
III	33	20	13
IV	33	20	13
Total	108	59	49

Nous avons évité de poser des questions « savantes » et nous nous sommes borné à demander des modes et des temps d'usage « scolaire ». C'est ainsi que pour l'impér. nous avons toujours demandé le mode, de même que pour le conditionnel (présent ou passé) et le subjonctif (présent ou passé). Pour le passé simple, nous avons toujours demandé le temps, de même que pour le passé composé, le p-q-p., le p. ant., etc.

Deux seules questions paraîtront un peu pédantes :

7. venir. Quel temps ?

318. vs acquierrez. Quel mode ?

Nous accordons bien volontiers le caractère quelque peu artificiel de ces deux questions. Il sera néanmoins intéressant de voir si les écoliers parviennent à y répondre correctement.

Nous avons dressé la liste des formes à propos desquelles les questions : Quel mode ? Quel temps ? ont été posées et avons abouti aux données numériques suivantes :

2. RÉCAPITULATION

	<i>S. I</i>		<i>S. II</i>		<i>S. III</i>		<i>S. IV</i>		<i>Total</i>	
	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>
Inf.	3	1	1		2		1		7	1
Fut. ant.		3		1		1	1		1	6
Cond. pr.			2		3		1		6	—
Ind. pr.	1	3	2	—	2	2	3	4	8	9
Ind. impar.		3		1		2		3	—	9
Sub. pr.			6		3		3		12	—
Impér.	3		1		2		1		7	—
Part. pr.									—	—
A reporter	7	10	12	2	12	5	10	8	41	25

	<i>S. I</i>		<i>S. II</i>		<i>S. III</i>		<i>S. IV</i>		<i>Total</i>	
	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>T</i>
Report	7	10	12	2	12	5	10	8	41	25
P. s.			6			2		2	—	10
Sub. impar.							3		3	—
Fut. ant.						2		1	—	3
Cond. p.					3		1		4	—
P. c.		4		1					—	5
Ind. p-q-p.						2		1	—	3
Sub. p.					3		2		5	—
P. ant.						2		1		3
Sub. p-q-p.							3		3	
Part. p. sans aux. .					2		1		3	
Totaux	7	14	12	9	20	13	20	13	59	49

Les nombres en italique indiquent des modes et temps dont il n'avait pas encore été question dans les séries précédentes.

Remarques :

1. Seul le participe présent n'est pas demandé. Les autres modes et temps sont tous passés en revue par le questionnaire.

2. Les questions posées devaient, selon nous, aider l'enfant à orthographier correctement les formes verbales en fixant son attention sur le mode ou le temps.

Ex. : vs voyez 175 et

vs voyiez 107

elle vainc 417 (à ne pas confondre avec elle vint, p. s.),

vs dites 74 (à ne pas confondre avec vs dites, p. s.),

q. ns craignons 200 (à ne pas confondre avec ns craignons, pr. ind.).

Cependant, nous nous posons après coup la question de savoir si cette demande de classification a pu avoir un effet *rétroactif* sur l'orthographe de la forme qui venait d'être écrite. N'eût-il pas fallu donner aux élèves le temps de relire leurs travaux, ou, mieux encore, leur poser la question relative aux modes et temps au moment même où la forme était dictée ?

Ex. : 4. *Tu as lu le journal.*

Ecrivez : *tu as lu* et indiquez à quel temps vous écrivez ce verbe.

Néanmoins une ligne « a » ayant été prévue sur les feuilles des élèves pour indiquer mode ou temps, on peut admettre que nos sujets comprirent assez vite que toute forme verbale dont le numéro était suivi de la lettre « a » serait l'objet d'une question analytique; que, par conséquent un classement grammatical de la forme dut s'esquisser au moment même de son écriture, et qu'enfin ce classement anticipé put avoir une certaine influence sur l'orthographe.

CHAPITRE IV

Organisation générale des enquêtes principales

1. DATE DES ÉPREUVES

L'enquête principale V. 44 a été faite les premiers jours de septembre 1944, soit au début immédiat de l'année scolaire, avant même que tout entraînement scolaire ait pu se manifester.

L'enquête V. 45 a été faite un an plus tard, au début de septembre 1945.

On peut se demander si les premiers jours de septembre sont bien les plus favorables pour une enquête comme la nôtre et s'il ne conviendrait pas d'attendre plutôt la mi-septembre afin que les élèves, ayant repris le rythme du travail scolaire, soient en mesure de donner le meilleur de leurs connaissances.

Il est probable qu'une enquête faite une ou deux semaines après la rentrée des classes eût bénéficié des habituelles revisions qui ouvrent l'année scolaire. Mais ces revisions n'étant pas les mêmes partout, nos sujets n'auraient pas été placés dans les mêmes conditions expérimentales.

C'est ce souci d'ordre expérimental et la pensée aussi que, en raison de l'importance de la conjugaison, il fallait se montrer sévère dans la mesure du rendement de son enseignement, qui nous ont engagé à choisir la date la moins favorable peut-être, mais qui devait avoir l'avantage, en mettant tous les sujets dans les mêmes conditions, de nous révéler tout ce qu'ils avaient pu retenir de l'enseignement reçu pendant l'année scolaire précédente.

Disons enfin que les premiers jours de septembre 1944 furent très chauds et accompagnés de nombreux orages. D'autre part, des alertes aériennes (la guerre n'était pas encore finie) vinrent fréquemment interrompre le travail des enfants en les obligeant à descendre dans les abris.

Ceci montre que des enquêtes comme les nôtres devraient être répétées plusieurs années de suite, de manière à éliminer les éléments perturbateurs propres à chaque année. Il en résulterait un énorme accroissement des matériaux à traiter, et l'on peut se demander si la plus grande précision obtenue serait d'une importance telle que cette augmentation matérielle s'en trouvât justifiée. Nous ne le pensons pas et nous nous bornerons à donner ici les résultats obtenus à partir de matériaux recueillis pendant deux ans : 1944 et 1945.

2. LES ÉCOLES SOLLICITÉES

Nous nous sommes appliqué à prélever des travaux dans des quartiers différents de la ville de Genève, de manière à obtenir des résultats qui soient *représentatifs* de l'ensemble du territoire urbain.

a. Remarques concernant l'enquête V. 44

Cette enquête devait contrôler ce que les élèves avaient retenu des notions qui leur avaient été enseignées de la 4^e à la 7^e conformément au plan d'études genevois de 1942 qui concerne l'enseignement primaire de la 2^e à la 7^e année d'études.

Les matériaux que nous avons prélevés en 5^e servaient ainsi à contrôler l'acquis de la 4^e; ceux de 6^e contrôlaient l'acquis de 5^e, etc.

L'enquête V. 44 a été faite en septembre 1944 soit deux ans après l'introduction du plan d'études de 1942.

Au moment de l'enquête, les élèves de 5^e avaient eu l'occasion d'apprendre, pendant l'année scolaire 1943-1944, les verbes de 4^e.

Les élèves de 6^e avaient, eux, étudié les verbes de 5^e et revu les verbes de 4^e qu'ils avaient appris pendant l'année scolaire 1942-1943.

Les élèves de 7^e avaient étudié les verbes de 6^e et revu ceux de 5^e. Quant aux verbes de 4^e, ces mêmes élèves n'avaient pas pu les apprendre pendant l'année scolaire 1941-1942 puisque le plan d'études 1942 n'existait pas encore.

Enfin nos élèves de 8^e avaient étudié les verbes de 7^e et revu (après une première étude) les verbes de 6^e. Mais ils n'avaient pas eu l'occasion d'apprendre pendant l'année scolaire 41-42 les verbes de 5^e et pendant l'année scolaire 40-41 les verbes de 4^e.

En 7^e, pour les garçons, l'enquête a été faite dans deux classes primaires et dans deux classes du Collège de Genève (7^e).

En 8^e, l'enquête a été faite, pour les garçons dans une classe primaire (fin de scolarité), dans deux classes du Collège de Genève (6^e) et dans deux classes du Collège moderne (1^{re}). Pour les filles, l'enquête a été faite dans deux classes de l'Ecole supérieure des jeunes filles (6^e) et dans deux classes de l'Ecole ménagère (1^{re}). Il nous a manqué, pour les jeunes filles du 8^e degré, une classe primaire de fin de scolarité.

Chaque classe comptant en moyenne 30 élèves, nous avons reçu environ 120 travaux pour chaque degré scolaire et chaque sexe, ce qui fait en tout une masse d'à peu près 960 travaux.

b. Remarques concernant l'enquête V. 45

1. Cette enquête avait un double but :

a) Passer en revue un certain nombre de formes oubliées dans l'enquête V. 44.

b) Voir si certaines formes non acquises en 8^e (programme de 7^e) finissaient par être acquises en 9^e ou même au début de la 10^e année de scolarité (15-16 ans).

2. En 7^e, pour les garçons, l'enquête a été faite dans deux classes primaires et dans deux classes du Collège de Genève (7^e).

En 8^e, garçons : 1 classe primaire (fin de scolarité), 2 classes du Collège de Genève (6^e) et 4 classes du Collège moderne; filles : 1 classe primaire de fin de scolarité, 2 classes de l'Ecole supérieure des jeunes filles (une 6^e latine et une 6^e moderne) et 4 classes de l'Ecole professionnelle et ménagère (1^{re}).

En 9^e, garçons : 1 classe primaire (fin de scolarité), 1 classe du Collège de Genève (5^e) et 3 classes du Collège moderne (2^e); filles : 1 classe primaire (fin de scolarité), 2 classes de l'Ecole supérieure des jeunes filles (une 5^e latine et une 5^e moderne) et 2 classes de l'Ecole professionnelle et ménagère (2^e).

En 10^e année de scolarité (élèves de 15-16 ans), garçons : 1 classe du Collège de Genève (4^e latine), 1 classe de l'Ecole supérieure de commerce et 1 classe de l'Ecole complémentaire professionnelle; filles : 2 classes de l'Ecole supérieure des jeunes filles (deux 4^{es} latines), 1 classe de l'Ecole supérieure de commerce et 1 classe de l'Ecole complémentaire professionnelle.

3. Sauf pour la 10^e, nous avons pu obtenir une centaine de travaux par degré et par sexe.

En tout, l'enquête V. 45 fournit 1432 travaux.

4. Concernant les formes dictées en 6^e du Collège de Genève (8^e année de scolarité), il convient d'observer que les collégiens de 7^e (puisque les formes dictées au début de la 6^e contrôlent le programme de 7^e) n'ont pas le même programme de conjugaison que leurs condisciples de 7^e primaire.

Ainsi n'ont-ils pas eu l'occasion de revoir systématiquement les verbes suivants :

voir, pourvoir, recevoir, devoir, asseoir, savoir, émouvoir, pouvoir, vouloir, faire, plaire, rire, écrire, lire, dire, conduire, croire, boire, fendre, prendre, rompre, craindre, battre, mettre, connaître, naître, suivre et vivre.

Ils n'ont pas non plus étudié les verbes suivants qui appartiennent au programme de la 7^e prim. :

valoir, falloir, mouvoir, suffire, interdire, nuire, conduire, coudre, moudre, vaincre, résoudre et croître.

Il s'ensuit que l'on remarquera peut-être une légère infériorité des élèves du Collège par rapport à leurs camarades de l'école primaire, du moins pour toutes les formes ressortissant aux verbes que nous venons de mentionner.

5. Les remarques faites à propos de l'enquête V. 44 quant à l'étude des verbes par nos sujets sont valables aussi pour l'enquête V. 45 avec un an d'écart.

5 ^e :	contrôle des v. de 4 ^e étudiés en	44-45
6 ^e :	contrôle des v. de 5 ^e »	44-45
	plus verbes de 4 ^e »	43-44

7 ^e :	contrôle des v. de 6 ^e étudiés en	44-45
	plus verbes de 5 ^e »	43-44
	plus verbes de 4 ^e »	42-43
8 ^e :	contrôle des v. de 7 ^e »	44-45
	plus verbes de 6 ^e »	43-44
	plus verbes de 5 ^e »	42-43
	mais les verbes de 4 ^e n'ont pas été étudiés en	41-42
9 ^e :	contrôle des v. de 7 ^e étudiés en	43-44
	plus verbes de 6 ^e »	42-43
	mais les verbes de 5 ^e n'ont pas été étudiés en	41-42
	ni ceux de 4 ^e en	40-41
10 ^e :	contrôle des v. de 7 ^e étudiés en	42-43
	mais les v. de 6 ^e n'ont pas été étudiés en	41-42
	ni ceux de 5 ^e en	40-41
	ni ceux de 4 ^e en	39-40

3. INSTRUCTIONS DONNÉES AU CORPS ENSEIGNANT

Chaque maître a reçu en 1944 comme en 1945 une lettre expliquant le but de notre recherche et des instructions détaillées. Les voici :

a. 1944

Genève, le 1^{er} septembre 1944

A Mesdames les maîtresses et

A Messieurs les maîtres

des classes de 5^e, 6^e, 7^e et 8^e années primaires,

des classes de 7^e et 6^e du Collège,

des classes de 1^{re} du Collège moderne,

des classes de 6^e de l'Ecole supérieure des jeunes filles et

des classes de 1^{re} de l'Ecole ménagère.

Mesdames, Messieurs et chers collègues,

Nous entreprenons ici une enquête pour essayer de déterminer la connaissance orthographique que les élèves de nos classes gardent des verbes étudiés pendant leur scolarité.

Elle consiste à dicter un certain nombre de formes verbales aux jours indiqués, en suivant très exactement les consignes ci-jointes.

Les maîtresses et maîtres de 5^e voudront bien faire faire à leurs élèves une *épreuve préliminaire* pour laquelle nous donnons toutes indications utiles.

La réussite d'une recherche semblable dépend en grande partie de votre bonne volonté. Nous savons pouvoir compter sur votre bienveillance.

Les résultats vous seront communiqués dès que nous aurons achevé le dépouillement des travaux reçus.

En vous remerciant de votre collaboration, nous vous prions de recevoir, Mesdames, Messieurs et chers collègues, nos meilleures salutations.

Direction des études pédagogiques

(signé :) R. DOTRENS

Instructions

Enquête sur l'orthographe des verbes

Cette enquête a pour but de déterminer la *connaissance orthographique* que les élèves des classes primaires ont des verbes étudiés au cours de leur scolarité.

Les diverses formes verbales seront *dictées* et les élèves les noteront en regard du N° correspondant sur les feuilles spéciales incluses dans cet envoi.

Ces feuilles seront distribuées au début de l'épreuve et *relevées à la fin de chaque série dictée*.

Cependant, au lieu d'être simplement dictées « en série », *les diverses formes verbales seront d'abord lues dans une « phrase-contexte »*.

Ainsi, pour l'expression « ils font » qui porte le N° 76, le maître lira d'abord la petite phrase : « *Nos amis font l'ascension du Cervin* » en accentuant « Nos amis font »; puis il répétera, *une seule fois*, « ils font » et c'est cette dernière expression que les élèves écriront sur leur feuille en regard du N° 76.

Quant à la lecture de ces phrases, qu'elle soit simple, les mots étant normalement mais clairement articulés et les liaisons faites naturellement.

A cet égard, nous nous permettons d'attirer votre attention sur les terminaisons verbales en « ai » (je chantai, je fournirai) qui devront être bien prononcées « é » (é fermé).

De place en place les « N°s » sont doublés par un « N° a ». L'élève devra alors indiquer le *temps* ou le *mode* du verbe qu'il vient d'écrire.

Exemple : Au N° 76, les enfants ont noté « ils font ». Puis au N° 76 a, le maître demande : « A quel temps ce verbe est-il écrit ? » et les élèves notent, en regard du N° 76 a, le temps jugé convenable; ici « présent ».

Afin d'éviter toute confusion, la Série I commence par *deux exemples* (Ex. 1 et Ex. 1 a; Ex. 2 et Ex. 2 a). Le maître voudra bien les « *faire* » avec ses élèves en leur expliquant la technique de l'épreuve. Il s'assurera ainsi que tous l'ont comprise.

On demandera aux enfants de travailler avec application mais on les rassurera, si c'est nécessaire, en leur disant qu'on désire simplement connaître ce qu'ils savent au début d'une nouvelle année scolaire et qu'ils ne doivent pas s'inquiéter s'ils ne peuvent pas toujours fournir une réponse exacte.

Cette épreuve se fera en *plusieurs fois* pour que les élèves conservent le maximum d'attention.

5^e année — 3 fois

1 ^{er} jour,	lundi	4 septembre :	Epreuve préliminaire
2 ^e jour,	mardi	5 septembre :	Série I, N°s 1 à 40
3 ^e jour,	mercredi	6 septembre :	Série I, N°s 41 à 82

6^e année — 2 fois

1 ^{er} jour,	lundi	4 septembre :	Série I, N°s 1 à 82
2 ^e jour,	mardi	5 septembre :	Série II, N°s 83 à 190

7^e année — 3 fois (*)

1 ^{er} jour,	lundi	4 septembre :	Série I, N°s 1 à 82
2 ^e jour,	mardi	5 septembre :	Série II, N°s 83 à 190
3 ^e jour,	mercredi	6 septembre :	Série III, N°s 191 à 316

8^e année — 4 fois (**)

1 ^{er} jour,	lundi	4 septembre :	Série I, N°s 1 à 82
2 ^e jour,	mardi	5 septembre :	Série II, N°s 83 à 190
3 ^e jour,	mercredi	6 septembre :	Série III, N°s 191 à 316
4 ^e jour,	vendredi	8 septembre :	Série IV, N°s 317 à 429

(*) 7^e année primaire et 7^e du Collège.

(**) 8^e année primaire et 6^e du Collège, 1^{re} année du Collège moderne, 6^e année de l'Ecole supérieure et 1^{re} année de l'Ecole ménagère.

Avant le début de l'épreuve, chaque élève notera sur sa feuille, aux endroits réservés à cet effet, son degré scolaire, le nom de son maître de classe, ses nom et prénom et sa date de naissance.

L'épreuve terminée, les travaux seront adressés dans l'enveloppe ci-jointe à M. DOTTRENS, directeur des études pédagogiques, Ecole du Mail, rue du Village Suisse.

b. 1945

Genève, le 1^{er} septembre 1945

A Mesdames les maîtresses et

A Messieurs les maîtres

des classes de 5^e, 6^e, 7^e, 8^e et 9^e années primaires;
des classes de 7^e, 6^e, 5^e et 4^e du Collège;
des classes de 1^{re} et 2^e du Collège moderne;
des classes de 1^{re} de l'Ecole de Commerce (jeunes gens);
des classes de 6^e, 5^e et 4^e de l'Ecole supérieure des jeunes filles;
des classes de 1^{re} et 2^e de l'Ecole ménagère;
des classes de 1^{re} de l'Ecole de Commerce (jeunes filles);
de l'Ecole complémentaire professionnelle.

Mesdames, Messieurs et chers collègues,

L'an dernier, nous avons entrepris une vaste enquête pour essayer de déterminer la connaissance orthographique que les élèves de nos classes gardent des verbes étudiés pendant leur scolarité.

Cette année, nous désirons faire un contrôle de notre première enquête et c'est pour cela que nous sollicitons votre collaboration.

Cette nouvelle enquête consiste à dicter aux élèves un certain nombre de formes verbales en suivant très exactement les instructions ci-jointes.

La réussite d'une recherche semblable dépend, en grande partie, de votre bonne volonté à suivre fidèlement les instructions pour l'exécution du travail. Nous savons pouvoir compter sur votre bienveillance.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, nous vous prions de recevoir, Mesdames, Messieurs et chers collègues, nos meilleures salutations.

Direction des études pédagogiques

L'orthographe des verbes

Enquête 1945

Instructions

Cette enquête a pour but de déterminer la connaissance orthographique que les élèves de nos classes gardent des verbes étudiés au cours de leur scolarité.

Les diverses formes verbales seront *dictées* et les élèves les noteront, en regard du numéro correspondant, sur une feuille de papier écolier 25 lignes préparée très exactement selon le modèle ci-inclus.

Cependant, au lieu d'être simplement dictées « en série », *les diverses formes verbales seront d'abord lues dans une phrase-contexte*. Ainsi, pour l'expression « vous dites » qui porte le N° 10, le maître lira d'abord la petite phrase : « Je sais que vous dites toujours la vérité » en accentuant « vous dites », puis il répétera, *une seule fois*, « vous dites » ; et c'est cette dernière expression que les élèves écriront sur leur feuille en regard du N° 10.

Quant à la lecture de ces phrases, qu'elle soit simple, les mots étant normalement articulés et les liaisons faites naturellement.

Afin d'éviter toute confusion, la Série I commence par deux exemples *a* et *b* qui permettront au maître d'expliquer à ses élèves la technique de l'épreuve. On ne commencera la dictée qu'après s'être assuré que tous les élèves ont compris ce qu'on attend d'eux.

On demandera aux élèves de travailler avec application. On les rassurera, si c'est nécessaire, en leur disant qu'on désire simplement connaître ce qu'ils savent au début d'une année scolaire et qu'ils ne doivent pas s'inquiéter s'ils ne peuvent pas toujours fournir une réponse exacte.

Dans certaines classes cette épreuve sera faite *en plusieurs fois* pour que les élèves conservent le maximum d'attention.

- 5° : Série I seulement; en une fois.
- 6° : Séries I et II; en une fois.
- 7° : Séries I, II, le premier jour; Série III le second jour.
- 8° : Séries I, II, III le premier jour;
Série IV le second jour.
- 9° et 10° : Idem 8°.

Avant le début de l'épreuve, chaque élève notera sur sa feuille, aux endroits réservés à cet effet, son degré scolaire, le nom de son maître de classe, ses nom et prénom et sa date de naissance.

L'épreuve terminée, les travaux seront adressés dans l'enveloppe ci-jointe à M. DOTTRENS, directeur des études pédagogiques, Ecole du Mail, rue du Village Suisse.

4. LES SÉRIES DE 101 SUJETS

L'établissement des résultats généraux puis l'analyse des graphies laissent entrevoir un nombre imposant de calculs.

Pour simplifier ces derniers, nous nous sommes résolu à grouper nos sujets par séries de 101 garçons et 101 filles pour chaque degré scolaire.

Ce nombre nous semblait avoir un double avantage pratique :

- a) Il permet d'extraire rapidement les moyennes de position : quartile supérieur (le 26° sujet), médian (le 51°), et quartile inférieur (le 76° sujet).
- b) Il permet, sans calcul de pourcent, de trouver l'indice d'acquisition d'une forme verbale par simple totalisation des sujets ayant écrit correctement cette forme.

Ex. : 54 individus sur 101 ont écrit correctement une forme verbale; l'indice d'acquisition sera 54.

Si 94 individus ont écrit correctement une autre forme, nous avons aussi admis que son indice fût de 94 alors qu'en réalité le rapport 94/101 donne un pourcent de 93. Notre convention s'écarte de fort peu de l'exactitude mathématique; conséquemment on peut dire qu'elle ne faussera pas les résultats auxquels nous parviendrons. Elle devait, par contre, avoir l'avantage de simplifier considérablement tous les calculs ¹.

¹ Après achèvement du traitement statistique de nos matériaux, nous avons cependant constaté que ces séries de 101 sujets ne présentent pas des avantages aussi considérables que nous le présumions (à part peut-être le calcul des moyennes de position). Il eût été plus simple de composer des séries de 100 sujets seulement.

*Distribution des séries de 101 sujets d'après les écoles
auxquelles ils appartiennent*

V. 44

	G		F	
	Nb	%	Nb	%
<i>5^e année</i>				
Ecole primaire 5 ^e	101	100	101	100
<i>6^e année</i>				
Ecole primaire 6 ^e	101	100	101	100
<i>7^e année</i>				
Ecole primaire 7 ^e	52	51	101	100
Collège 7 ^e	49	49		
	101	100		
<i>8^e année</i>				
Ecole primaire 8 ^e	19	19		
Collège 6 ^e / Ecole supérieure lat. 6 ^e .	35	35	24	24
Ecole supérieure moderne 6 ^e			26	26
Collège moderne 1 ^{re} / Ecole ménagère 1 ^{re}	47	46	51	50
	101	100	101	100

V. 45

	G		F	
	Nb	%	Nb	%
<i>5^e année</i>				
Ecole primaire 5 ^e	101	100	101	100
<i>6^e année</i>				
Ecole primaire 6 ^e	101	100	101	100
<i>7^e année</i>				
Ecole primaire 7 ^e	51	51	101	100
Collège 7 ^e	49	49		
	100	100		
<i>8^e année</i>				
Ecole primaire 8 ^e	13	13	16	16
Collège 6 ^e / Ecole supérieure latine 6 ^e	29	29	14	14
Ecole supérieure moderne 6 ^e			18	18
Collège moderne 1 ^{re} / Ecole ménagère 1 ^{re}	59	58	53	52
	101	100	101	100

	9 ^e année		F	
	Nb	%	Nb	%
Ecole primaire 9 ^e	16	16	22	22
Collège 5 ^e / Ecole supérieure latine 5 ^e	23	23	23	23
Ecole supérieure moderne 5 ^e			26	26
Collège moderne 2 ^e / Ecole ménagère 2 ^e	62	61	30	29
	101	100	101	100
	10 ^e année			
	Nb	%	Nb	%
Ecole complémentaire profession. 1 ^{re}	7	14	18	19
Collège 4 ^e / Ecole supérieure latine 4 ^e	23	46	52	55
Ecole de commerce 1 ^{re}	20	40	24	26
	50	100	94	100

Remarques :

1. Nous nous sommes efforcé, à partir de la 7^e, d'avoir des groupes de sujets qui soient le plus possible représentatifs de la masse totale des écoliers genevois du même degré scolaire.

2. La composition de nos groupes n'est cependant qu'approximative.

3. Pour qu'elle fût exacte, il aurait fallu avoir en mains les statistiques scolaires donnant le nombre d'élèves dans toutes les écoles qui nous intéressaient.

Or ces statistiques n'étaient pas encore établies au moment même où nos épreuves devaient avoir lieu (premiers jours de septembre).

4. On aurait pu se baser sur les statistiques de l'année précédente. Mais ces statistiques ne nous auraient pas fourni des pourcents relatifs aux seuls élèves se centrant sur l'âge moyen de leur degré scolaire, ce qui est le cas dans les nombres que nous avons donnés ci-dessus, puisque nos groupes de 101 sujets, comme on le verra, ont été établis après élimination des sujets les plus jeunes et les plus âgés.

5. Ce manque d'exactitude statistique ne nous apparaît cependant pas d'une grande importance.

En 7^e année, le nombre des collégiens est sans doute trop fort par rapport aux primaires (49 % et 51 %).

En 10^e année, il nous manque des travaux d'élèves de l'Ecole des arts et métiers. La proportion des collégiens (46 %) et des jeunes filles latinistes de l'Ecole supérieure (55 %) est aussi un peu trop forte.

6. Il est bon cependant de se rendre compte de ces faits. Les constater nous donne, avec l'autorisation d'utiliser nos matériaux, des documents qui éclaireront l'interprétation des résultats que nous pourrons en tirer.

5. L'ÂGE DE NOS SUJETS

Les séries de 101 sujets ont été établies avant toute cotation et conformément à la règle que voici :

Nous avons classé tous nos sujets d'après leur âge et avons éliminé tous ceux qui, plus jeunes ou plus âgés, s'écartaient de l'âge moyen du degré scolaire.

V. 44

Tous les élèves qui ont participé à cette enquête étaient entrés à l'école avant la promulgation de notre actuelle loi sur l'instruction publique (novembre 1940). Il en résulte que les élèves de 5^e (10-11 ans) pouvaient légalement être nés entre le 1^{er} janvier et le 31 décembre 1934 (Règlement du 22 juillet 1936).

Ceci nous a conduit à dresser les tableaux suivants :

Elèves réguliers

5 ^e	Elèves nés entre le 1 ^{er} I et le 31 XII 1934	
6 ^e		1933
7 ^e		1932
8 ^e		1931

Dates de naissance des sujets extrêmes dans les séries de 101 sujets :

		1 ^{er}	101 ^e
5 ^e	G	30 XII 34	27 IX 32
	F	30 XI 34	21 XII 32
6 ^e	G	5 I 34	30 VIII 30
	F	14 XII 33	11 IX 32
7 ^e	G	5 X 33	12 VI 30
	F	30 XII 32	3 IV 30
8 ^e	G	28 XII 31	21 III 30
	F	28 XII 31	15 III 30

Distribution des élèves selon qu'ils sont avancés, réguliers ou retardés

Garçons

	Avancés 1 an	Régu- liers	Retardés 1 an	2 ans	plus de 2 ans
5 ^e	0	68	30	3	
6 ^e	1	48	41	10	1
7 ^e	5	54	35	7	
8 ^e	0	63	38		

Nombre moyen des élèves réguliers : 58 %

Filles

	Avancées 1 an	Régu- lières	Retardées 1 an	2 ans
5 ^e	0	67	32	2
6 ^e	0	62	39	
7 ^e	0	66	29	6
8 ^e	0	79	22	

Nombre moyen des élèves régulières : 68 %

V. 45

Les élèves de 5^e étaient entrés à l'école (1^{re} année) en septembre 1941. Ils furent, à cette date, soumis pour la première fois à la loi sur l'instruction publique du 6 novembre 1940 qui stipule ce qui suit en son article 11 :

« La scolarité obligatoire comprend neuf années scolaires complètes. Les enfants âgés de 6 ans révolus y sont astreints dès le début de l'année scolaire; ils en sont libérés à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils ont atteint l'âge de 15 ans révolus. »

Cela signifie que, pour commencer l'école, il faut avoir eu 6 ans révolus avant le début de l'année scolaire (1^{er} septembre).

Il s'ensuit que nos élèves de 5^e (10-11 ans) auront un âge scolaire légal dans la mesure où ils seront nés entre le 1^{er} septembre 1934 et le 31 août 1935.

Quant aux élèves des autres degrés (6^e-10^e), la loi de 1919 et le règlement de 1936 leur demeuraient appliqués.

Âges réguliers

5 ^e	1 ^{er} sept. 1934	—	31 août	1935
6 ^e	1 ^{er} janvier	—	31 décembre	1934
7 ^e				1933
8 ^e				1932
9 ^e				1931
10 ^e				1930

Dates de naissance des sujets extrêmes dans les séries de 101 sujets :

5 ^e	G	31 XII 35	—	21 II 33
	F	21 XII 35	—	29 V 33
6 ^e	G	22 I 35	—	30 VI 32
	F	21 XII 34	—	6 III 32
7 ^e	G ¹	22 IV 34	—	26 VII 30
	F	27 XII 33	—	11 XI 31
8 ^e	G	26 II 33	—	21 V 30
	F	4 VI 33	—	25 VIII 30
9 ^e	G	22 IV 32	—	12 I 29
	F	7 VII 32	—	13 VII 29
10 ^e	G ²	17 XII 30	—	11 III 28
	F ³	28 IX 31	—	30 VI 27

¹ 100 sujets.² 50 sujets.³ 94 sujets.

*Distribution des élèves selon qu'ils sont avancés, réguliers ou retardés :**Garçons*

	<i>Avancés 1 an</i>	<i>Réguliers</i>	<i>Retardés 1 an</i>	<i>2 ans</i>	<i>plus de 2 ans</i>
5 ^e	15 ¹	50	32	4	
6 ^e	3	63	23	12	
7 ^e	4	45	37	9	4
8 ^e	1	50	40	10	
9 ^e	4	60	31	6	
10 ^e	0	40	48	12	

Nombre moyen des élèves réguliers : 51 %

Filles

	<i>Avancées 1 an</i>	<i>Régulières</i>	<i>Retardées 1 an</i>	<i>2 ans</i>	<i>plus de 2 ans</i>
5 ^e	14 ²	49	31	7	
6 ^e	0	53	33	15	
7 ^e	0	63	34	4	
8 ^e	1	59	36	5	
9 ^e	4	64	31	2	
10 ^e	6	70	18	4	2

Nombre moyen des élèves régulières : 60 %

Récapitulation

		<i>Moyenne des élèves réguliers</i>
V. 44	G	58 %
	F	68 %
V. 45	G	51 %
	F	60 %

Remarques :

1. Les chiffres ci-dessus ont été établis avec les séries de 101 sujets.

Quelques éléments très jeunes et quelques autres très âgés ayant été éliminés, il se trouve que le nombre moyen des élèves réguliers est proportionnellement plus fort qu'il l'eût été si les calculs avaient été établis avec la totalité des sujets qui participèrent aux enquêtes.

2. Pour valoriser ces chiffres, nous procéderons à deux comparaisons, l'une dans le temps et l'autre dans l'espace.

3. Première comparaison :

En septembre 1949, notre Laboratoire de pédagogie expérimentale a entrepris une enquête sur l'accord du participe passé.

¹ Le nombre assez considérable d'élèves avancés en 5^e est dû à une dérogation faite à la nouvelle loi de 1940. On a admis, à l'inscription, des élèves ayant 6 ans révolus jusqu'au 31 décembre de l'année où ils entrent à l'école.

² Voir ci-dessus la remarque faite pour les garçons de 5^e.

Deux tests furent utilisés dont l'un, dit « test de Bruxelles », est dû à Gérard Goosens de l'Université de Bruxelles ¹.

Ce test de Bruxelles fut administré à un certain nombre d'écoliers genevois (garçons seulement) de la 6^e à la 10^e année d'études.

Voici les pourcents obtenus quant aux âges de nos sujets :

	Nb. des sujets	Avancés 1 an	Réguliers	Retardés 1 an	2 ans	plus de 2 ans
6 ^e	165	9 %	56 %	29 %	6 %	
7 ^e	165	7 %	57 %	30 %	6 %	
8 ^e	105	5 %	46 %	44 %	5 %	
9 ^e	177	11 %	63 %	24 %	2 %	
10 ^e	168	8 %	48 %	23 %	14 %	7 %

Nombre moyen des élèves réguliers : 54 %

4. Seconde comparaison :

Le *Rapport sur le niveau d'instruction primaire des enfants du Hainaut en juin 1946* (Belgique) ², étudiant le problème des élèves avancés, réguliers et retardés, donne les chiffres suivants :

Ecoles des ressorts de Mons et Charleroi.

Garçons :

1938	25 059 élèves
1945	18 365 »

Elèves réguliers :

	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	Moyenne
1938	46 %	42 %	41 %	41 %	42 %
1945	40 %	38 %	38 %	39 %	39 %

Filles :

1938	25 298 élèves
1945	18 615 »

Elèves régulières :

	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	Moyenne
1938	48 %	42 %	40 %	42 %	43 %
1945	40 %	38 %	36 %	38 %	38 %

5. Les moyennes fournies par nos enquêtes V. 44 et V. 45 sont, ainsi que nous le présumions, supérieures aux chiffres que nous procurent d'autres études.

6. Il n'en demeure pas moins que le nombre des élèves réguliers est bas. Un peu plus de la moitié des élèves qui fréquentent nos classes suivent régulièrement l'école. Tous les autres présentent de sensibles retards.

¹ Voir ci-dessus, p. 28.

² Institut supérieur de pédagogie du Hainaut à Morlanwelz; *Rapport sur le niveau d'instruction primaire des enfants du Hainaut en juin 1946*; Charleroi, 1^{er} mai 1947, Imprimerie provinciale, 292 pages.

7. En règle générale on s'accorde à admettre que des élèves qui ne suivent pas régulièrement leurs classes sont ou malades ou déficients au point de vue intellectuel. Osons-nous dès lors conclure que près de la moitié des élèves qui occupent nos classes soient ou malades ou inintelligents ?

Ce serait une absurdité.

8. Une conclusion s'impose : *l'école n'est pas adaptée à la moitié des enfants environ.*

C'est donc qu'elle enseigne des notions que la plupart des enfants ne sont pas en état d'apprendre; c'est aussi qu'elle néglige de mettre en valeur des puissances intellectuelles latentes chez les enfants et qu'il faudrait conduire à leur actualisation. D'autre part, il est fort possible que, parmi les cinquante enfants « adaptés », plusieurs ne donnent pas toute leur mesure à l'école. On en arrive ainsi à penser que cette école ne répond vraiment aux besoins et aux possibilités que d'un nombre d'enfants sensiblement inférieur à 50 (sur 100).

Enfin chacun sait que l'élève « scolaire », ici le bien adapté, n'est pas toujours la meilleure tête. C'est souvent un petit être conformiste, pusillanime et dont l'efficiencia, dans la vie, sera médiocre.

Notre statistique assigne donc à l'école un rendement légèrement supérieur à 50 %. Nos commentaires abaissent encore cet indice. La situation de l'école — entreprise nationale d'instruction — n'est ainsi pas brillante. Quelle autre entreprise subsisterait avec un rendement aussi faible ?

Aussi concluons-nous ces remarques en disant que l'école n'est pas — actuellement — à la hauteur de sa tâche; qu'elle doit devenir plus efficiente; les temps actuels la pressant de devenir telle; qu'elle parviendra à cette fin en se mettant au service de l'enfant, le comprenant d'abord avec toutes ses immenses possibilités, en s'ingéniant ensuite à donner à ces dernières le plein essor constructeur auquel elles sont destinées.

Cette école efficiente, Claparède l'a nommée et décrite en 1920, c'est « l'école sur mesure »¹ à l'édification de laquelle le présent travail désire apporter sa modeste contribution.

6. LA COTATION DES TRAVAUX

Cette cotation consiste à dénombrer les fautes commises par chaque sujet et à noter sur sa feuille, et pour chaque série de verbes, le nombre de points obtenus, nombre correspondant à celui des formes écrites correctement.

Pour faciliter le travail de nos collaborateurs, nous avons préparé des « règles de cotation », simples bandes de carton sur lesquelles nous avons collé des fragments de feuilles-réponses. Il y avait une règlette par colonne et sur chacune d'elles, les verbes à écrire par les élèves furent dactylographiés.

¹ CLAPARÈDE, ED., *L'école sur mesure*, Lausanne 1920, Payot. Nouvelle édition : Neuchâtel 1953, Delachaux et Niestlé.

Les correcteurs plaçaient la réglette sur la feuille de l'élève à côté de la colonne lui correspondant, et une simple comparaison leur permettait de repérer les formes incorrectes.

Nous n'avons pas tenu compte des fautes commises aux pronoms sujets. Toute faute faite au verbe entraînait la perte d'un point.

Il n'y eut pas de demi-faute ou de demi-point. Dans les temps composés une faute à l'auxiliaire ou au participe passé faisait perdre le point.

Les graphies des élèves devaient être celles figurant sur les réglettes de cotation. Aucune « interprétation » ne fut admise. Les formes étaient ou justes, ou fausses.

Chaque expression contenant une faute était soulignée.

Les correcteurs faisaient le total des réponses correctes et le notaient au haut de la colonne dont ils venaient d'achever la cotation.

Le total des points acquis dans chaque série fut enfin noté à côté du titre de la série.

En 1944 comme en 1945, 16 collaborateurs ont pourvu à la cotation des travaux et à leur dépouillement. Ils ont passé en revue 374.306 réponses.

Cette cotation des travaux va nous permettre d'extraire quelques résultats généraux qui nous éclaireront sur le rendement de l'enseignement de la conjugaison française.

Nous verrons plus loin comment nous avons procédé pour établir nos résultats analytiques.

Le nombre imposant des formes examinées permet de se rendre compte du patient labeur fourni par les étudiants qui fréquentaient notre Laboratoire de pédagogie expérimentale. Ils ont coté les travaux et commencé le dépouillement des graphies.

Observons encore, avant de passer à l'examen des résultats, que nos trois enquêtes ne furent soumises à *aucun essai préliminaire*. C'est un tort. Quelques sondages nous auraient permis d'éviter certaines confusions, qui ont pu se produire en raison, par exemple, du manque de clarté de quelques phrases-contextes.

Ex. V. 44. Phrase 126 : « *Cuisez un grand plat de pommes de terre.* » Plusieurs élèves ont écrit : *puisez* !

CHAPITRE V

Résultats généraux

REMARQUE LIMINAIRE

Avant d'exposer les résultats numériques obtenus après dépouillement des travaux des élèves, nous tenons à préciser une chose : l'appareil statistique employé dans cette étude est *sommaire*. L'analyse des matériaux est, de ce fait, quelque peu grossière et il est fort possible que les mailles de notre rets mathématique étant un peu bien larges, certains aspects du réel que nous avons voulu appréhender aient cependant fini par nous échapper.

Il s'agit bien, ici, d'un *essai* de pédagogie expérimentale. L'amorce de l'enquête (V. 44 surtout) a un caractère empirique. Les courbes de fréquence sont, le plus souvent, asymétriques (qualité propre aux courbes scolaires).

La prospection à laquelle nous nous sommes livré a ainsi l'aspect d'une sorte de « défrichement ». Cela nous a autorisé à renoncer à des procédés analytiques trop subtils.

Il n'en demeure pas moins que la pédagogie expérimentale étant en net progrès, cette science devra, si elle veut contribuer à accroître le champ de la vérité, se soumettre de plus en plus aux règles mathématiques strictes établies par les statisticiens de métier.

A. VERBES 1944 (V. 44)

Une fois les travaux cotés par nos collaborateurs, nous étions en possession de documents numériques susceptibles de nous fournir de premières indications quant à la valeur de nos dispositifs expérimentaux, quant à celle de nos groupes de sujets et aussi quant au rendement global de l'enseignement de la conjugaison dans les écoles genevoises.

Voici ces résultats.

1. LES VALEURS REPRÉSENTATIVES

a) Une fois les 101 travaux des garçons et les 101 travaux des filles cotés par degrés scolaires et par séries, nous avons procédé pour chaque sexe, chaque degré et chaque série à la récapitulation des résultats.

Les sujets ont été ordonnés en fonction du nombre de points obtenus par chacun d'eux. Un polygone de fréquence a été dessiné et les valeurs représentatives suivantes ont été extraites :

Quartile supérieur	Qs
Médian et Ecart probable	Mé
Quartile inférieur	Qi
Moyenne arithmétique	M

b) Les nombres que nous donnons sont des *nombres de points* (ou, si l'on veut, des nombres de formes verbales correctes). Ce sont des nombres absolus.

A côté, nous donnons ces mêmes nombres en *pourcents*. Ex. : 5^e G, Série I : Le sujet médian a 60 p. sur 82 : ce sujet possède donc le 73 % des formes verbales de la série I.

2. COMMENTAIRES

a. Médians et moyennes arithmétiques

Le médian est préféré à la moyenne arithmétique pour plusieurs raisons :

I. La valeur médiane n'est pas, comme la moyenne arithmétique, affectée par les extrêmes.

II. Le médian est plus vite calculé que la moyenne arithmétique.

Retenons le premier de ces avantages et comparons les médians et les moyennes arithmétiques groupés dans le tableau qui suit (p. 85) :

Remarques :

1. Dans une courbe de fréquence idéale, médian et moyenne arithmétique sont égaux, la dispersion des sujets autour de la valeur centrale est alors excellente.

Si on constate un écart entre médian et moyenne arithmétique ce sera l'indice que la dispersion des sujets est moins bonne et que la courbe présente une certaine asymétrie.

2. Le tableau ci-contre est établi pour répondre aux questions suivantes :

- 1) Y a-t-il une différence entre le médian et la moyenne arithmétique ?
- 2) A combien se monte cette différence ?
- 3) Cette différence est-elle plus grande ou plus petite que l'écart probable ?
- 4) Que peut-on penser quant à la distribution de nos sujets ?

3. Sur vingt comparaisons, nous trouvons 8 cas (40 %) où il n'y a aucune différence entre le médian et la moyenne arithmétique.

Les 12 cas (60 %) présentant une différence donnent toujours une valeur médiane supérieure à celle de la moyenne arithmétique. Ce sont

5°			6°			7°			8°						
G		F	G		F	G		F	G		F				
	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%			
S. I 82 f. verbales	Qs	65	79	66	80	68	83	70	85	76	93	77	94	78	95
	Mé	60±7	73±9	59±6	72±7	62±5	76±6	66±4	80±5	73±3	89±4	74±3	90±4	72±5	88±7
	Qi	51	62	54	66	58	71	61	75	69	84	71	87	66	80
	M	58	71	58	71	61	75	65	79	72	88	74	90	71	87
S. II 108 f. verbales	Qs					88	81	88	81	102	94	99	92	95	88
	Mé					79±7	73±7	83±5	77±5	96±5	89±5	95±3	88±3	92±6	85±6
	Qi					73	68	77	71	92	85	92	85	85	79
	M					79	73	82	76	96	89	95	88	91	84
S. III 126 f. verbales	Qs									108	86	112	89	105	83
	Mé									101±7	80±6	103±8	82±6	97±10	77±8
	Qi									94	75	96	76	85	67
	M									101	80	103	82	95	75
S. IV 112 f. verbales	Qs													86	77
	Mé													77±8	69±7
	Qi													70	62
	M													77	69

		5°		6°		7°		8°	
		G	F	G	F	G	F	G	F
S. I	Mé	73±9	72±7	76±6	80±5	89±4	90±4	88±7	93±4
	M	71	71	75	79	88	90	87	91
	Diff.	+ 2	+ 1	+ 1	+ 1	+ 1	0	+ 1	+ 2
S. II	Mé			73±7	77±5	89±5	88±3	85±6	90±4
	M			73	76	89	88	84	90
	Diff.			0	+ 1	0	0	+ 1	0
S. III	Mé					80±6	82±6	77±8	83±5
	M					80	82	75	83
	Diff.					0	0	+ 2	0
S. IV	Mé							69±7	76±5
	M							69	76
	Diff.							0	0

donc les cotes inférieures qui contribuent à abaisser la moyenne arithmétique.

4. Néanmoins les écarts constatés sont minimes et toujours inférieurs à l'écart probable.

Nous avons calculé la moyenne arithmétique des 20 différences entre les médians et les moyennes arithmétiques. Nous avons trouvé $+ 14 : 20 = 0,70$.

Nous avons ensuite calculé la moyenne arithmétique des 20 écarts probables et avons trouvé 5,65.

Si maintenant nous exprimons le rapport entre la moyenne des différences et la moyenne des écarts probables, nous trouvons une valeur qui exprimera le degré de similitude entre nos 20 médians et nos 20 moyennes arithmétiques.

Cette valeur est la suivante :

$$0,70 : 5,65 = 0,12$$

nous pouvons l'appeler *indice de concordance* entre les médians et les moyennes arithmétiques.

Dans notre cas, cet indice signifie que la différence entre les médians et les moyennes arithmétiques ne dépasse pas les 12 centièmes de l'écart probable moyen.

Cette différence est minime.

5. Il résulte de ces constatations que nous pouvons être satisfait de la dispersion de nos sujets et de la symétrie des courbes.

Le nombre de 101 sujets apparaît donc comme suffisant et nous serons autorisé à attribuer à nos documents une valeur qui permette une étude analytique approfondie.

b. Comparaison garçons-filles

Nous utiliserons, pour cette comparaison, les médians accompagnés de leurs écarts probables et exprimés en pourcents du nombre de points de chaque série.

Les différences sont notées de manière à répondre à ces quatre questions :

- I. Les filles ont-elles plus ou moins de points ¹ que les garçons ? Le signe est positif quand les filles ont un nombre de points supérieur à celui des garçons.
- II. A combien de points se monte cette différence ?
- III. Cette différence représente quelle fraction de l'éc. pr. des garçons ?
- IV. Quel est, dans chaque degré, l'indice de concordance ? ²

5^e année :

	Série I
G	73 ± 9
F	72 ± 7
Diff.	— 1
Indice de concordance	— 0,11

6^e année :

	Série I	Série II
G	76 ± 6	73 ± 7
F	80 ± 5	77 ± 5
Diff.	+ 4	+ 4
Indices de concordance	+ 0,67	+ 0,57

¹ Puisque nous donnons des résultats exprimés en pourcents, il se trouve que les « points » dont nous parlons sont toujours relatifs à un maximum de 100.

² Rappelons que cet indice est le rapport que nous établissons entre la moyenne arithmétique des différences et la moyenne arithmétique des éc. prob. des garçons.

Indice de concordance global

Σ des différences :	+ 8
Moyenne : $+ 8 : 2 =$	+ 4
Σ des écarts probables G :	13
Moyenne : $13 : 2 =$	6,5
Indice : $+ 4 : 6,5 =$	+ 0,61

7^e année :

	Série I	Série II	Série III
G	89 $\pm$ 4	89 $\pm$ 5	80 $\pm$ 6
F	90 $\pm$ 4	88 $\pm$ 3	82 $\pm$ 6
Diff.	+ 1	— 1	+ 2
Ind. conc.	+ 0,25	— 0,20	+ 0,33

Indice de concordance global

Σ des différences :	+ 2
Moyenne : $+ 2 : 3 =$	+ 0,67
Σ des écarts probables G :	15
Moyenne : $15 : 3 =$	5
Indice : $+ 0,67 : 5 =$	+ 0,13

8^e année

	Série I	Série II	Série III	Série IV
G	88 $\pm$ 7	85 $\pm$ 6	77 $\pm$ 8	69 $\pm$ 7
F	93 $\pm$ 4	90 $\pm$ 4	83 $\pm$ 5	76 $\pm$ 5
Diff.	+ 5	+ 5	+ 5	+ 7
Ind. conc.	+ 0,71	+ 0,83	+ 0,62	+ 1,00

Indice de concordance global

Σ des différences :	+ 22
Moyenne : $+ 22 : 4 =$	+ 5,5
Σ des écarts probables G :	28
Moyenne : $28 : 4 =$	7
Indice : $+ 5,5 : 7 =$	+ 0,79

Remarques :

1. Nous sommes en présence de 10 comparaisons.
 2. Dans deux cas, les garçons ont un nombre de points supérieur à celui des filles (5^e S. I et 7^e S. II). Mais la différence ne dépasse jamais l'écart probable des garçons.
 3. Dans les huit autres cas ce sont les filles qui ont un nombre de points supérieur à celui des garçons. Une fois (8^e S. IV), la différence est égale à la valeur de l'écart probable.
- Sept fois (6^e S. I et II, 7^e S. I et III, 8^e S. I, II et III), la différence est plus petite que l'écart probable.
- Les filles ont donc des résultats supérieurs à ceux des garçons.

4. Les indices de concordance :

5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	Moyenne
— 0,11	+ 0,61	+ 0,13	+ 0,79	+ 0,35

attestent aussi la supériorité des filles.

Cette dernière est la plus forte en 8^e, ce qui s'explique peut-être par le fait que nous avons négligé de donner notre épreuve dans une classe de filles de fin de scolarité.

On pourrait aussi penser que la supériorité des filles soit due à une particulière infériorité des garçons provoquée par la différence des plans d'études de la 7^e primaire et de la 7^e du Collège dont nous avons parlé ci-dessus (p. 70). On verra plus loin (p. 92) que cet élément ne saurait être invoqué ici.

5. Cette légère supériorité des filles sur les garçons est un fait très généralement constaté; elle ne nous surprend pas.

Peut-être invoquera-t-on le fait que, durant les années qui ont précédé l'enquête (années antérieures à l'année scolaire 44-45), l'enseignement a subi des perturbations plus importantes chez les garçons que chez les filles en raison de la mobilisation des maîtres. Mais, si ce facteur avait joué un rôle important, la différence garçons-filles aurait été plus nette. Nous ne nous arrêtons donc pas à cet essai d'explication.

6. Quoique la supériorité des filles sur les garçons soit régulièrement attestée par nos chiffres, *elle demeure de peu d'importance* (les indices de concordance demeurent toujours inférieurs à l'unité).

Aussi pouvons-nous conclure qu'il n'y aura pas lieu de traiter séparément filles et garçons et que les études analytiques pourront se faire sur la base de moyennes établies entre les valeurs des deux sexes.

c. *Evolution des résultats d'un degré scolaire à l'autre*

Les nombres qui figurent dans le tableau ci-dessous sont les valeurs médianes exprimées en pourcents de la totalité des points de chaque série.

Les questions auxquelles nous désirons répondre sont les suivantes :

- I. Y a-t-il progrès ou recul d'une année à l'autre ? Signe positif en cas de progrès.
- II. A combien de points se monte l'écart entre les années ?
- III. Quelle fraction de l'écart probable du degré supérieur ce même écart représente-t-il ?

Ex. : Série I, G. 5^e-6^e.

L'écart est de + 3 points et ces 3 points représentent la moitié (0,50) de l'écart probable de 6^e (± 6).

- IV. Quel est, mesuré en écarts probables, le progrès moyen d'une année à l'autre (moyenne arithmétique des fractions d'écarts probables) ?

Les valeurs entre parenthèses sont des indices de concordance; ici, le rapport entre la différence entre deux degrés scolaires et l'écart probable du degré supérieur.

		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Série I	G	73 ± 9	76 ± 6	89 ± 4	88 ± 7
			+ 3 (0,50)	+ 13 (3,25)	— 1 (0,14)
	F	72 ± 7	80 ± 5	90 ± 4	93 ± 4
			+ 8 (1,60)	+ 10 (2,50)	+ 3 (0,75)
Série II	G		73 ± 7	89 ± 5	85 ± 6
			+ 16 (3,20)	— 4 (0,67)	
	F		77 ± 5	88 ± 3	90 ± 4
			+ 11 (3,67)	+ 2 (0,50)	
Série III	G			80 ± 6	77 ± 8
				— 3 (0,37)	
	F			82 ± 6	83 ± 5
				+ 1 (0,20)	
Moyenne des ind. de conc.			+ 1,05	+ 3,15	+ 0,27

Remarques :

1. Il y a, en général, progrès d'une année à l'autre. Sur 12 comparaisons, l'écart d'un degré à l'autre est positif dans 9 cas.

La moyenne des indices de concordance est toujours positive.

2. Le progrès le plus marqué se produit entre la 6^e et la 7^e : la différence dépasse plus de trois fois l'écart probable de 7^e (+ 3,15).

3. Le progrès de la 5^e à la 6^e est d'environ un écart probable (+ 1,05).

4. Le progrès de la 7^e à la 8^e est peu sensible (+ 0,27). L'écart entre ces deux degrés est positif chez les filles, et régulièrement négatif chez les garçons.

Le recul des garçons est peut-être dû à la présence, en 8^e, d'élèves d'une classe de fin d'études. Mais ce recul s'explique plus vraisemblablement par le fait que les résultats des garçons, en 7^e, étaient particulièrement élevés. (Le progrès des garçons, 6^e-7^e, est de + 13 à la série I et de + 16 à la série II, alors qu'il n'est que de + 10 et de + 11 chez les filles.)

d. Comparaison des séries

Comme pour les tableaux précédents, les nombres du tableau ci-dessous sont les valeurs médianes exprimées en pourcents du nombre total de points de chaque série.

Ce tableau est établi pour répondre aux questions suivantes :

- I. Les séries présentent-elles une gradation quant à leur degré de difficulté ?
L'écart sera affecté du signe — toutes les fois qu'une série sera plus difficile que la précédente.
- II. A combien se monte, en points, la différence d'une série à l'autre ?
- III. A combien se monte cette différence quand on l'exprime en fraction d'écart probable de la seconde des deux séries mises en rapport ?
- IV. Quel est, exprimé en fraction d'écart probable (indice de concordance), l'écart moyen entre deux séries ?

	Série I	Série II	Série III	Série IV
6° G	76 ± 6	73 ± 7		
	— 3 (0,43)			
F	80 ± 5	77 ± 5		
	— 3 (0,60)			
7° G	89 ± 4	89 ± 5	80 ± 6	
	0	— 9 (1,50)		
F	90 ± 4	88 ± 3	82 ± 6	
	— 2 (0,67)	— 6 (1,00)		
8° G	88 ± 7	85 ± 6	77 ± 8	69 ± 7
	— 3 (0,50)	— 8 (1,00)	— 8 (1,14)	
F	93 ± 4	90 ± 4	83 ± 5	76 ± 5
	— 3 (0,75)	— 7 (1,40)	— 7 (1,40)	
Moyenne des ind. de conc.	— 0,49	— 1,22	— 1,27	

Remarques :

1. Les séries sont ordonnées de telle sorte que leur degré de difficulté va croissant.

Les écarts d'une série à l'autre sont toujours négatifs, sauf une fois (S. I-II, 7° G., écart 0).

2. C'est entre les séries I et II que l'écart est le plus faible (moyenne des indices de concordance : — 0,49). La série II prospecte 15 verbes de plus que la série I et passe en revue trois temps nouveaux : le pr. cond., le pr. sub. et le passé simple.

3. Vient ensuite l'écart entre les séries II et III (moyenne — 1,22).

La série III passe en revue 20 verbes nouveaux et tous les temps composés (sauf le p. c. déjà demandé dans la série I et le p-q-p. sub.).

4. L'écart négatif le plus considérable se manifeste entre les séries III et IV (moyenne — 1,27).

La série IV passe en revue 22 verbes nouveaux ainsi que l'imparfait et le p-q-p. sub.

e. Les garçons de 8°

Comme nous le disions ci-dessus, p. 89, les collégiens de 6° ont eu à écrire des formes verbales qu'ils n'avaient pas étudiées ou revues en 7°.

Cette absence d'étude a-t-elle eu une influence sur leurs résultats ?

Pour répondre à cette question, nous avons distingué en 8° G deux groupes :

1. Les élèves du Collège moderne et du Grütli ¹ qui avaient tous passé par la 7° primaire : 66 sujets.

2. Les collégiens qui n'avaient pas fait la 7° primaire : 35 sujets.

Nous avons établi les résultats généraux de ces deux groupes pour nos quatre séries.

¹ Le « Grütli » est le nom de l'école de la ville de Genève qui reçoit les élèves de fin de scolarité.

Nous nous bornerons ici à ne donner que les valeurs médianes exprimées en pourcents et accompagnées de leurs écarts probables.

Le tableau ci-dessous répondra aux questions suivantes :

- I. Les collégiens sont-ils supérieurs à leurs camarades du Collège moderne et du Grütli ? Le signe est positif en cas de supériorité.
- II. A combien de points se monte leur supériorité ?
- III. Quelle est la valeur de cette dernière exprimée en fraction d'écart probable des collégiens (indice de concordance) ?

	<i>Collège mod. et Grütli</i>	<i>Collège</i>	<i>en pts</i>	<i>Différence en fr. éc. pr. Coll.¹</i>
Série I	84 ± 5	94 ± 3	+ 10	+ 3,33
Série II	82 ± 6	90 ± 4	+ 8	+ 2,00
Série III	74 ± 6	84 ± 6	+ 10	+ 1,67
Série IV	66 ± 7	74 ± 7	+ 8	+ 1,14

Moyenne des indices de concordance : + 2,03

Remarques :

1. Les collégiens sont partout nettement supérieurs à leurs camarades du Collège moderne et du Grütli. L'écart dépasse toujours la valeur de l'écart probable des collégiens.

Cette supériorité ne semble pas être obtenue grâce à une infériorité notoire des élèves du groupe témoin qui comprend quelques éléments des classes de fin de scolarité.

Preuve en soit cette comparaison établie entre les filles de 8^e et les collégiens.

	<i>Filles</i>	<i>Collégiens</i>		<i>Ind. conc.</i>
Série I	93 ± 4	94 ± 3	+ 1	+ 0,33
Série II	90 ± 4	90 ± 4	0	0
Série III	83 ± 5	84 ± 6	+ 1	+ 0,17
Série IV	76 ± 5	74 ± 7	— 2	— 0,29

Moyenne : + 0,05

Les collégiens sont, en gros, de même force que les filles. Or ces dernières étant, le plus souvent, supérieures aux garçons, on est en droit de conclure que les collégiens ne doivent qu'à eux-mêmes leur supériorité sur leurs camarades du Collège moderne et du Grütli.

2. On peut conclure de ces chiffres que le fait de n'avoir pas revu ni étudié certaines formes verbales n'a eu aucune influence fâcheuse sur les collégiens.

3. Nous serons ainsi autorisé à tenir compte des résultats des collégiens dans nos analyses futures.

4. Le succès des collégiens montre qu'un entraînement systématique à la conjugaison est peut-être — avec des élèves bien doués — moins nécessaire qu'on pourrait le supposer : l'usage seul suffirait, dans une certaine mesure, à faire acquérir l'orthographe des formes verbales.

¹ En fraction d'écart probable du collège, cette « fraction » étant notre « indice de concordance ».

f. *Le seuil de l'acquisition*

Les commentaires auxquels nous venons de nous livrer ont consisté essentiellement en *comparaisons* (par sexes, par degrés, par séries) établies sur la base des valeurs médianes.

Ces chiffres ne nous disent rien quant au *degré d'acquisition* des formes verbales contenues dans chacune de nos séries : à quel moment, telle série peut-elle être considérée comme acquise par nos sujets ?

Pour répondre à cette question, nous allons nous servir de deux valeurs : le médian et le quartile inférieur, exprimés tous deux en pourcents de la totalité des points.

Quelle signification donnons-nous à ces deux indices ?

1. *Le médian*

Il est, par définition, la valeur représentative d'un groupe. Nous saurons, p. ex., qu'en 5^e G, le sujet représentatif possède le 73 % des cotes de la série I.

Ce pourcentage peut être envisagé d'une autre manière : il nous indique *le rendement brut du groupe*.

Un tel rendement se mesure en exprimant en pourcents le rapport que l'on peut établir entre la masse des points obtenus par une groupe de sujets et le nombre de points que ces mêmes sujets auraient eus s'ils avaient tous atteint la cote maximale.

Ex. : Série I, 5^e G.

Nos 101 garçons ont obtenu une masse totale de 5831 points. S'ils avaient tous atteint la cote maximale de 82 pts, ils totaliseraient une masse de 8282 pts.

Rapport : 5831 pts sont le 70 % de 8282 pts.

Ce pourcent est *l'indice de rendement brut*.

Cette valeur est d'ailleurs la même que celle que nous fournit la moyenne arithmétique exprimée en pourcents du nombre total des points :

$$5831 \text{ pts} : 101 = 57,73$$

$$57,73 \text{ pts sont les } 70,40 \% \text{ de } 82.$$

Comme nous avons constaté qu'il n'y avait, en général, que peu de différence entre les médians et les moyennes arithmétiques, nous pouvons donc admettre que le médian, exprimé en pourcents du nombre maximum des points, serve d'indice de rendement brut.

Cet indice nous indique donc quelle fraction de la notion (considérée comme une masse globale) est acquise par un certain groupe de sujets.

2. *Le quartile inférieur*

Les quartiles indiquent entre quelles limites peut varier le médian de manière fortuite.

Le quartile inférieur nous donne la limite inférieure possible du médian ; ce dernier peut donc descendre jusqu'à ce niveau sans que l'on puisse parler de l'intervention d'un facteur spécial.

Comment, sur la base de ces deux valeurs, établir un *jugement* relatif au degré d'acquisition de nos séries ?

A cette fin, nous poserons le principe suivant :

Pour pouvoir considérer une notion comme acquise, il convient que la valeur médiane atteigne ou dépasse le pourcent 75 et que la valeur du quartile inférieur atteigne au moins le pourcent 67.

Cela revient à dire qu'il faut que les sujets d'un groupe possèdent ensemble les trois quarts de la notion et que la limite inférieure ne descende pas au-dessous des deux tiers (67 %).

Où encore on dira qu'il faut que le 50 % des élèves possèdent au moins les trois quarts de la notion, le 75 % de ces mêmes élèves devant en posséder au moins les deux tiers (ces élèves étant ordonnés du meilleur au pire).

Voici les valeurs qui nous ont servi à formuler notre jugement :

Nous donnons d'abord la valeur médiane, puis, en dessous, la valeur du quartile inférieur : G, F et Moyenne.

		5 ^e			6 ^e			7 ^e			8 ^e		
		G	F	M	G	F	M	G	F	M	G	F	M
S. I	Mé	73	72	72	76	80	78	89	90	89	88	93	90
	Qi	62	66	64	71	75	73	84	87	85	80	88	84
	Jug.	—			+			+			+		
S. II	Mé				73	77	75	89	88	88	85	90	87
	Qi				68	71	69	85	85	85	79	85	82
	Jug.				+			+			+		
S. III	Mé							80	82	81	77	83	80
	Qi							75	76	75	67	78	72
	Jug.							+			+		
S. IV	Mé										69	76	72
	Qi										62	71	66
	Jug.										—		

Quand les seuils 75 et 67 sont franchis, la notion est considérée comme acquise : +.

Quand ces seuils ne sont pas atteints, la notion n'est pas acquise : —.

Quand un seul de ces seuils est franchi, la notion peut être considérée comme presque acquise : ?.

Remarques :

1. La série I est acquise à partir de la 6^e. Il a donc fallu deux ans d'étude pour la maîtriser.

Néanmoins observons qu'il s'en est fallu de peu qu'elle ne soit déjà acquise au début de la 5^e (72 et 64).

2. La série II est acquise de justesse au début de la 6^e (un an d'étude), indices 75 et 69.

3. La série III est fort bien acquise dès le début de la 7^e : indices 81 et 75. Cet acquis est probablement dû à la qualité exceptionnelle de nos sujets de 7^e.

4. La série IV n'est pas acquise au début de la 8^e : indices 72 et 66. Il est vrai qu'il s'en faut de peu que les seuils 75 et 67 ne soient franchis. Il faut donc plus d'un an d'étude pour maîtriser les notions du programme de 7^e.

5. Ces résultats généraux peuvent être considérés comme bien encourageants : les formes verbales cèdent à l'entraînement scolaire et sont, *grosso modo*, acquises en un an d'étude.

B. VERBES 1945 (V. 45)

Comme nous l'avons déjà dit plus haut (p. 51), l'enquête 45 avait un double but :

a) Passer en revue certaines formes verbales importantes et oubliées dans l'enquête 44.

b) Tenter de voir à quel moment certaines formes, non acquises en 8^e (fin de la 7^e), finissent par atteindre le seuil d'acquisition de 75.

Cette enquête se compose aussi de 4 séries qui seront traitées séparément.

La série I a été faite de la 5^e à la 10^e.

La série II, de la 6^e à la 10^e.

La série III, de la 7^e à la 10^e.

La série IV, de la 8^e à la 10^e.

De plus, nous avons eu la curiosité de donner les quatre séries à 15 élèves-maîtres (7 jeunes gens et 8 jeunes filles) accomplissant leur première année d'études pédagogiques et âgés d'une vingtaine d'années.

Cette épreuve a eu lieu en mars 1946.

Les résultats sont donnés après ceux des élèves de 10^e année.

1. LES VALEURS REPRÉSENTATIVES

La présentation des résultats généraux est identique à celle de l'enquête 44.

Nous donnons toujours le nombre absolu des points et, à côté, ce même nombre exprimé en pourcents (le nombre maximum de points étant ramené à 100).

2. COMMENTAIRES

a. Médians et moyennes arithmétiques

Sur 40 comparaisons, nous avons 13 cas (32 %) où il n'y a aucune différence entre médian et moyenne arithmétique.

25 fois (63 %), la différence est positive (médian plus grand que la moyenne arithmétique) et 2 fois (5 %) la moyenne arithmétique est plus forte que le médian.

Enfin dans 3 cas (Série I, G 8^e et F 10^e; Série II F 10^e), la différence entre le médian et la moyenne arithmétique dépasse la valeur de l'écart probable.

Le calcul de l'indice de concordance nous donne ceci :

Somme des différences entre médian et moyenne arithmétique	+ 88
Moyenne : 88 : 40 = ...	+ 2,20
Somme des écarts probables	278
Moyenne : 278 : 40 = ...	6,95
Indice de concordance : + 2,20 : 6,95 = ...	0,32

Cet indice de concordance vaut à peu près trois fois celui que nous a fourni l'enquête V. 44; la concordance entre méd. et moy. arith. est donc moins bonne dans notre enquête V. 45 (voir p. 86) : dispersion moins satisfaisante des sujets autour de la valeur centrale, asymétrie des courbes de fréquence.

A quoi attribuer cette différence ?

Nous pensons qu'elle doit être attribuée au fait que l'enquête V. 45, passant en revue *moins* de formes verbales que l'enquête V. 44, contenait surtout des formes difficiles que seuls les meilleurs sujets ont pu orthographier correctement (différence moyenne entre les médians et les moyennes arithmétiques + 2,20). Il en est résulté un grand nombre de cotes basses qui ont influencé la moyenne arithmétique et troublé la concordance avec le médian.

Néanmoins le fait que la différence entre médian et moyenne arithmétique est égale au tiers environ (0,32) de la moyenne des écarts probables nous est un signe que la dispersion des sujets demeure cependant satisfaisante et que nous sommes en droit de poursuivre l'étude des matériaux que nous avons recueillis.

b. Comparaison garçons-filles

Les chiffres ci-dessous sont les médians accompagnés de leurs écarts probables et exprimés en pourcents du nombre de points de chaque série.

		5°		6°		7°	
		G		F		G	
		P	%	P	%	P	%
S. I 23 f. verbales	Qs	19	83	20	87	21	91
	Mé	17±2,5	74±11	19±1,5	83±7	20±1	87±4
	Qi	14	61	17	74	19	83
	M	16	70	18	78	20	87
S. II 31 f. verbales	Qs					21	91
	Mé					20±1	87±4
	Qi					19	83
	M					20	87
S. III 20 f. verbales	Qs					21	91
	Mé					20±1	87±4
	Qi					19	83
	M					20	87

		8°			9°			10°			C		
		G		F	G		F	G		F			
		P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
S. I 23 f. verbales	Qs	22	96	22	96	23	100	23	100	23	100	23	100
	Mé	22±1	96±4	21±1	91±4	22±1,5	96±6	21±1,5	91±6	22±1	96±4	23±0,5	100±2
	Qi	20	87	20	87	20	87	20	87	21	91	22	96
	M	21	91	21	91	21	91	21	91	21	91	22	96
S. II 31 f. verbales	Qs	30	97	29	94	29	94	30	97	31	100	31	100
	Mé	28±2,5	90±8	28±1,5	90±5	27±1,5	87±5	29±1,5	94±5	28±2	90±6	30±1,5	97±3
	Qi	25	81	26	84	26	84	27	87	26	84	28	90
	M	27	87	27	87	27	87	28	90	27	87	28	90
S. III 20 f. verbales	Qs	17	85	17	85	17	85	18	90	18	90	19	95
	Mé	15±2,5	75±12	15±2,5	75±12	15±2	75±10	16±2	80±10	16±2	80±10	18±1,5	90±7
	Qi	12	60	12	60	13	65	14	70	14	70	16	80
	M	14	70	14	70	15	75	15	75	15	75	17	85
S. IV 84 f. verbales	Qs	59	70	57	68	62	74	63	75	65	77	71	85
	Mé	53±9	63±11	50±5,5	60±7	54±8	64±10	57±6	68±7	57±9,5	68±11	66±5,5	79±7
	Qi	41	49	46	55	46	55	51	61	46	55	60	71
	M	51	61	53	63	54	64	56	67	56	67	63	75

	5°		6°		7°		8°		9°		10°		C
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	
Série I	Mé	74±11	83±7	83±7	87±4	91±7	96±4	91±4	96±6	91±6	96±4	100±2	100±2
	M	70	78	83	89	91	91	91	91	91	91	96	99
	Diff.	+ 4	+ 5	0	- 2	0	+ 5	0	+ 5	0	+ 5	+ 4	+ 1
Série II	Mé			77±11	81±6	81±8	84±6	90±8	90±5	94±5	90±6	97±5	97±3
	M			74	81	81	84	87	87	90	87	90	97
	Diff.			+ 3	0	0	0	+ 3	+ 3	+ 4	+ 3	+ 7	0
Série III	Mé					65±12	75±10	75±12	75±10	80±10	80±10	90±7	95±5
	M					70	75	70	75	75	75	85	92
	Diff.					+ 5	0	+ 5	+ 5	0	+ 5	+ 5	+ 3
Série IV	Mé							63±11	60±7	64±10	68±7	79±7	90±1
	M							61	63	64	67	75	90
	Diff.							+ 2	- 3	0	+ 1	+ 4	0

5^e année

	<i>Série I</i>
G	74 ± 11
F	83 ± 7
Diff.	+ 9
Indice de concordance : G	+ 0,81 ¹
F	+ 1,28

6^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>
G	83 ± 7	77 ± 11
F	87 ± 4	81 ± 6
Diff.	+ 4	+ 4
Indice de concordance : G	+ 0,57	+ 0,36
F	+ 1,00	+ 0,67

Indice de concordance de 6^e :

Σ des différences	+ 8
Moyenne 8 : 2 =	4
Σ des écarts probables G	18
Moyenne	9
Indice + 4 : 9 =	+ 0,44

7^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>	<i>Série III</i>
G	87 ± 4	81 ± 8	65 ± 12
F	91 ± 7	84 ± 6	75 ± 10
Diff.	+ 4	+ 3	+ 10
Indice de concordance : G	+ 1,00	+ 0,37	+ 0,83
F	+ 0,57	+ 0,75	+ 1,00

Indice de concordance de 7^e :

Σ des différences	+ 17
Moyenne 17 : 3 =	+ 5,67
Σ des écarts probables G	24
Moyenne 24 : 3 =	8
Indice + 5,67 : 8 =	+ 0,71

8^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>	<i>Série III</i>	<i>Série IV</i>
G	96 ± 4	90 ± 8	75 ± 12	63 ± 11
F	91 ± 4	90 ± 5	75 ± 12	60 ± 7
Diff.	— 5	0	0	— 3
Ind. conc. :				
G	— 1,25	0	0	— 0,27
F	— 1,25	0	0	— 0,42

¹ La différence entre G et F vaut les 81 centièmes de l'écart probable des G.

Indice de concordance de 8^e :

Σ des différences	— 8
Moyenne 8 : 4 =	— 2
Σ des écarts probables G	35
Moyenne 35 : 4 =	8,75
Indice — 2 : 8,75 =	— 0,22

9^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>	<i>Série III</i>	<i>Série IV</i>
G	96 $\pm$ 6	87 $\pm$ 5	75 $\pm$ 10	64 $\pm$ 10
F	91 $\pm$ 6	94 $\pm$ 5	80 $\pm$ 10	68 $\pm$ 7
Diff.	— 5	+ 7	+ 5	+ 4
Ind. conc. :				
G	— 0,83	+ 1,40	+ 0,50	+ 0,40
F	— 0,83	+ 1,40	+ 0,50	+ 0,57

Indice de concordance de 9^e :

Σ des différences	+ 11
Moyenne 11 : 4 =	+ 2,75
Σ des écarts probables G	31
Moyenne 31 : 4 =	7,75
Indice + 2,75 : 7,75 =	+ 0,35

10^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>	<i>Série III</i>	<i>Série IV</i>
G	96 $\pm$ 4	90 $\pm$ 6	80 $\pm$ 10	68 $\pm$ 11
F	100 $\pm$ 2	97 $\pm$ 5	90 $\pm$ 7	79 $\pm$ 7
Diff.	+ 4	+ 7	+ 10	+ 11
Ind. conc. :				
G	+ 1,00	+ 1,16	+ 1,00	+ 1,00
F	+ 2,00	+ 1,40	+ 1,42	+ 1,57

Indice de concordance de 10^e :

Σ des différences	+ 32
Moyenne 32 : 4 =	+ 8
Σ des écarts probables G	31
Moyenne 31 : 4 =	7,75
Indice + 8 : 7,75 =	+ 1,03

Remarques :

1. Nous sommes en présence de 18 comparaisons.
2. Dans deux cas (11 %), il n'y a pas de différence entre filles et garçons (8^e, Séries II et III).
3. Dans trois cas (17 %), les garçons ont un nombre de points plus élevé que celui des filles.
Une fois (8^e, S. I), la différence est plus grande que l'éc. prob. des garçons.
Deux fois (8^e, S. IV et 9^e, S. I) : la différence est plus petite que l'éc. prob. des garçons.

4. Dans tous les autres cas (72 %), les filles ont un nombre de points supérieur à celui des garçons.

Deux fois (9^e, S. II et 10^e, S. II), la différence est plus grande que l'éc. prob. des garçons.

Quatre fois (7^e, S. I, 10^e, S. I, III et IV), la différence est égale à l'éc. prob.

Sept fois enfin (5^e, S. I, 6^e, S. I et II, 7^e, S. II et III, 9^e, S. III et IV), la différence est plus petite que l'éc. prob.

5. Si maintenant nous examinons les *indices de concordance* :

5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	Moy.
+ 0,81	+ 0,44	+ 0,71	— 0,22	+ 0,35	+ 1,03	+ 0,59

nous voyons se confirmer la supériorité des filles : les indices sont partout de signe positif, sauf en 8^e.

Une seule fois (10^e : 1,03), l'indice dépasse l'unité, la différence entre filles et garçons dépassant donc la valeur de l'écart probable.

Cette forte différence est probablement due au fait que la population féminine était plus favorisée que celle de garçons (55 % des jeunes filles latinistes contre 40 % de garçons faisant du latin).

6. La supériorité des filles est plus marquée dans l'enquête V. 45 que dans l'enquête V. 44.

Moyenne des indices de concordance :

V. 44	+ 0,35
V. 45	+ 0,59

Ceci s'explique, pensons-nous, par la plus grande difficulté de l'épreuve qui donnait aux filles, habituellement plus appliquées que les garçons, l'occasion de donner toute la mesure d'un savoir consciencieusement acquis.

7. Bien que la concordance entre filles et garçons soit, dans l'enquête V. 45, moins satisfaisante que dans l'enquête V. 44, nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire ultérieurement de distinguer garçons et filles. Nous pourrions donc baser nos calculs sur les moyennes fournies par l'un et l'autre sexe.

c. *Evolution des résultats d'un degré scolaire à l'autre*

Nous donnons, dans le tableau ci-contre, les résultats des élèves-maîtres (candidats), mais sans calculer l'écart d'avec les écoliers de 10^e.

Remarques :

1. Nous sommes en présence de 29 comparaisons.

Une fois (8^e-9^e, S. II G), il y a recul d'une année à la suivante (— 0,60 éc. prob.).

Six fois, il n'y a aucun progrès.

Vingt et une fois, il y a progrès.

	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Cand.
<i>S. I</i>							
G	74±11	83±7	87±4	96±4	96±6	96±4	100±2
	+ 9 (1,28)	+ 4 (1,00)	+ 9 (2,25)	0	0		
F	83±7	87±4	91±7	91±4	91±6	100±2	
	+ 4 (1,00)	+ 4 (0,57)	0	0	+ 9 (4,50)		
<i>S. II</i>							
G	77±11	81±8	90±8	87±5	90±6	97±3	
	+ 10 (1,25)	+ 9 (1,12)	— 3 (0,60)	+ 3 (0,50)			
F	81±6	84±6	90±5	94±5	97±5		
	+ 3 (0,50)	+ 6 (1,20)	+ 4 (0,80)	+ 3 (0,60)			
<i>S. III</i>							
G	65±12	75±12	75±10	80±10	95±5		
	+ 10 (0,83)	0	+ 5 (0,50)				
F	75±10	75±12	80±10	90±7			
	0	+ 5 (0,50)	+ 10 (1,43)				
<i>S. IV</i>							
G	63±11	64±10	68±11	90±1			
	+ 1 (0,10)	+ 4 (0,36)					
F	60±7	68±7	79±7				
	+ 8 (1,14)	+ 11 (1,57)					
Moy. des ind. conc.	+ 1,14	+ 0,83	+ 0,90	+ 0,24	+ 1,18		

2. La moyenne des fractions d'écarts probables (indices de concordance) est toujours positive (progrès).

3. L'importance des progrès s'ordonne ainsi :

9 ^e -10 ^e	+ 1,18
5 ^e -6 ^e	+ 1,14
7 ^e -8 ^e	+ 0,90
6 ^e -7 ^e	+ 0,83
8 ^e -9 ^e	+ 0,24

Le progrès très marqué de 9^e-10^e est dû aux filles (voir ci-dessus, p. 102, où nous tentons une explication de leur supériorité).

Nous ne trouvons pas, comme dans l'enquête V. 44, un très grand progrès de 6^e-7^e. On peut donc conclure qu'en 1944, la 7^e a donné des résultats exceptionnellement bons.

4. Ce qui importe, c'est le constant progrès qui se marque d'une année à l'autre : le mûrissement des élèves et l'enseignement qui leur est donné aboutissent à des résultats encourageants.

5. Les candidats ont partout des résultats nettement supérieurs à ceux des élèves de 10^e année.

d. Comparaison des séries

	Série I	Série II	Série III	Série IV
G	83±7	77±11		
6 ^e F	87±4	81±6		
	— 6 (0,54)	— 6 (1,00)		
G	87±4	81±8	65±12	
7 ^e F	91±7	84±6	75±10	
	— 6 (0,75)	— 7 (1,17)	— 16 (1,33)	
			— 9 (0,90)	
G	96±4	90±8	75±12	63±11
8 ^e F	91±4	90±5	75±12	60±7
	— 6 (0,75)	— 15 (1,25)	— 12 (1,09)	
	— 1 (1,20)	— 15 (1,25)	— 15 (2,14)	
G	96±6	87±5	75±10	64±10
9 ^e F	91±6	94±5	80±10	68±7
	— 9 (1,80)	— 12 (1,20)	— 11 (1,10)	
	+ 3 (0,60)	— 14 (1,40)	— 12 (1,71)	
G	96±4	90±6	80±10	68±11
10 ^e F	100±2	97±5	90±7	79±7
	— 6 (1,00)	— 10 (1,00)	— 12 (1,09)	
	— 3 (0,60)	— 7 (1,00)	— 11 (1,57)	
Cand.	100±2	97±3	95±5	90±1
	— 3 (1,00)	— 2 (0,40)	— 5 (5,00)	
Moyenne des ind. concord.	— 0,75	— 1,08	— 1,96	

Remarques :

1. Nous sommes en présence de 27 comparaisons.
2. Toutes les différences sont négatives sauf une (9^e F, S. I - S. II).
3. Les moyennes des indices de concordance donnent un écart de

— 0,75	entre la série I	et la série II
— 1,08	II	III
— 1,96	III	IV

Il y a peu de différence entre les séries I et II. Par contre les écarts grandissent entre les séries II et III et surtout III et IV (presque deux écarts probables).

La série IV est de beaucoup la plus difficile des quatre séries.

Nos séries sont donc graduées, chacune d'elles étant plus difficile que celle qui la précède.

4. La même remarque avait déjà été faite à propos de l'enquête V. 44 (voir p. 91).

On en peut conclure que, nos séries étant établies en fonction du Plan d'études genevois, ce dernier est déjà conçu d'une manière qui satisfait aux exigences de la didactique : les matières de chaque année scolaire sont plus difficiles que celles du degré précédent.

e. Les garçons de 8^e

Comme nous le disons plus haut (p. 70 et p. 92), les collégiens de 7^e (7^e année scolaire) n'ont pas étudié les mêmes formes verbales que leurs camarades de 7^e primaire. Les enquêtes étant établies en fonction du programme primaire, on pouvait s'attendre à un rendement des collégiens inférieur à celui de leurs camarades demeurés dans l'enseignement primaire.

L'enquête V. 44 a montré que ce fléchissement ne s'était pas produit et que les collégiens demeureraient supérieurs à leurs camarades du degré primaire.

Refaisons maintenant la même comparaison avec nos documents V. 45.

Collège moderne et Grütli ¹ : 72 élèves.

Collège : 29 élèves.

	<i>Coll. mod. et Grütli</i>	<i>Collège</i>	<i>Différence en pts</i>	<i>en fract. éc. pr. du Collège</i>
S. I	96 ± 4	96 ± 2	0	0
S. II	84 ± 5	97 ± 5	+ 13	+ 2,60
S. III	70 ± 10	85 ± 10	+ 15	+ 1,50
S. IV	56 ± 12	68 ± 5	+ 12	+ 2,40

Moyenne : 6,5 : 4 = + 1,62

¹ Classes primaires de fin de scolarité.

Remarques :

1. Nous avons pu faire quatre comparaisons.
2. Une fois (S. I), il n'y a pas de différence entre les collégiens et leurs camarades venus de l'école primaire.
3. Trois fois, la supériorité des collégiens est très nette : la différence dépassant toujours la valeur de l'écart probable des collégiens.
4. Nous avons vu ci-dessus (p. 102) qu'en 8^e, les garçons étaient supérieurs aux filles. Voyons si cette supériorité est due aux élèves venus de l'école primaire ou si ce sont les collégiens qui la provoquent.

	<i>Coll. mod. et Grütli</i>		<i>Filles</i>		<i>Collégiens</i>
S. I	96 ± 4	— 5 (1,25)	91 ± 4	+ 5 (2,5)	96 ± 2
S. II	84 ± 5	+ 6 (1,20)	90 ± 5	+ 7 (1,4)	97 ± 5
S. III	70 ± 10	+ 5 (0,42)	75 ± 12	+ 10 (1,0)	85 ± 10
S. IV	56 ± 12	+ 4 (0,57)	60 ± 7	+ 8 (1,6)	68 ± 5
Moyenne des ind. concord.		+ 0,23		+ 1,62	

Les filles sont légèrement supérieures aux élèves venus du primaire (Coll. mod. et Grütli); moyenne des fractions d'écarts probables : + 0,23.

Quant aux collégiens, ils sont nettement supérieurs aux filles (+ 1,62). La supériorité en 8^e des garçons sur les filles est donc provoquée par les collégiens. Il en résulte que ces derniers n'ont pas été désavantagés par le fait qu'un certain nombre de formes n'avaient été ni revisées, ni même étudiées.

Nous sommes donc autorisé à tenir compte des résultats de tous les garçons de 8^e année.

f. *Le seuil de l'acquisition*

Les tableaux ci-dessous donnent, comme pour l'enquête V. 44 (p. 93), deux renseignements :

le médian et
le quartile inférieur,

tous deux exprimés en pourcents du nombre maximum des points.

Remarques :

1. Les séries I et II sont acquises au début de l'année qui suit leur étude.
2. La série I de l'enquête V. 45 est acquise au début de la 6^e, alors que la série I de l'enquête V. 44 n'était acquise qu'au début de la 7^e. Quoique les deux séries n'aient pas été composées de la même manière

		5 ^e G F M	6 ^e G F M	7 ^e G F M	8 ^e G F M	9 ^e G F M	10 ^e G F M	C
S. I	Mé	74 83 78	83 87 85	87 91 89	96 91 93	96 91 93	96 100 98	100
	Qi	61 74 67	78 83 80	83 87 85	87 87 87	87 87 87	91 96 93	96
	Jug.	+	+	+	+	+	+	+
S. II	Mé		77 81 79	81 84 82	90 90 90	87 94 90	90 97 93	97
	Qi		65 74 69	74 77 75	81 84 82	84 87 85	84 90 87	94
	Jug.		+	+	+	+	+	+
S. III	Mé			65 75 70	75 75 75	75 80 77	80 90 85	95
	Qi			50 65 57	60 60 60	65 70 67	70 80 75	90
	Jug.			—	?	+	+	—
S. IV	Mé				63 60 61	64 68 66	68 79 73	90
	Qi				49 55 52	55 61 58	55 71 73	89
	Jug.				—	—	—	+

en 1944 et 1945, on peut cependant admettre que le rendement 1945 est meilleur que celui de 1944.

Cela est peut-être dû aux conditions générales plus favorables à l'enquête 1945. Nous serons ainsi conduit à étudier de plus près l'importance des *facteurs perturbateurs* (orages, alertes aériennes) qui ont pu jouer un rôle en septembre 1944.

3. La série III, non acquise au début de la 7^e, l'est à peine au début de la 8^e.

Nous voyons que la supériorité des élèves de 7^e, constatée en 1944, ne se confirme pas en 1945.

4. La série IV n'est pas acquise par les élèves qui viennent de terminer leur scolarité obligatoire.

5. Les séries III et IV apparaissent comme particulièrement difficiles. Il n'y a rien d'étonnant à cela puisque nous y avons inclus la plupart des formes verbales qui, sur la base de l'enquête V. 44, n'étaient pas sues par le 75 % au moins des élèves.

6. Cette dernière remarque nous incline à penser que les difficultés de la conjugaison résident dans quelques formes verbales particulièrement réfractaires à l'entraînement scolaire. Ce sont ces formes-là qui abaissent les moyennes et ce sont elles que le travail analytique qui va suivre devra détecter.

C. LE RENDEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON CONCLUSION PROVISOIRE

Groupons dans un tableau les résultats généraux des enquêtes V. 44 et V. 45 sans tenir compte des questions relatives aux modes et aux temps.

	Série I		Série II		Série III		Série IV	
	44	45	44	45	44	45	44	45
5 ^e	—	+						
6 ^e	+	+	+	+				
7 ^e	+	+	+	+	+	—		
8 ^e	+	+	+	+	+	?	—	—
9 ^e		+		+		+		—
10 ^e		+		+		+		—
C		+		+		+		+

Remarques :

1. L'enquête V. 44 prospecte, en gros, la totalité des formes qui figurent au plan d'études genevois.

Les quatre séries étaient longues et furent dictées dans des conditions extérieures pas toujours excellentes.

On peut s'attendre à un rendement plutôt faible de ces quatre séries.

2. L'enquête V. 45 passe en revue les formes qu'un dépouillement provisoire de l'enquête V. 44 avait désignées comme particulièrement difficiles.

Les quatre séries de cette seconde enquête étaient courtes et furent dictées dans des conditions extérieures qu'on peut estimer normales.

Le rendement de cette enquête sera probablement un peu meilleur que celui de l'enquête V. 44.

3. La série I est acquise dès la 5^e. Un seul fléchissement (V. 44, 5^e) s'explique probablement par les conditions extérieures peu favorables et auxquelles les élèves des degrés inférieurs sont particulièrement sensibles. Il y aura lieu de tenir compte de cet élément perturbateur au moment où nous passerons à l'analyse des graphies.

4. La série II est acquise dès le début de la 6^e.

5. La série III est acquise en 1944 dès la 7^e. En 1945, il faut attendre la 9^e pour que l'acquisition soit stabilisée. A quoi attribuer la différence entre les deux enquêtes ?

a) Nous avons déjà constaté qu'en 1944 les élèves de 7^e étaient d'une qualité exceptionnellement bonne.

b) La série III/45 se composait de formes reconnues difficiles en 1944 et, de plus, les sujets auxquels elle fut dictée n'avaient plus le savoir remarquable de leurs camarades de l'année précédente.

Nous sommes en droit de dire que cette série III ne sera guère acquise qu'en 8^e.

6. La série IV n'est jamais acquise. Même les élèves qui ont achevé leur scolarité obligatoire n'arrivent pas à maîtriser les formes verbales qu'elle comportait.

7. Nos quatre séries correspondent au programme des 4^e, 5^e, 6^e et 7^e années primaires (contrôle au début des 5^e, 6^e, 7^e, 8^e puis 9^e et 10^e années).

Nous voyons que les matières des programmes de 4^e et 5^e sont acquises dès le début de l'année suivante soit après un an d'étude.

Le programme de 6^e serait acquis après deux ans d'étude.

Quant à celui de 7^e, il demeure réfractaire à tout entraînement scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans en tout cas.

8. Le plan d'études genevois paraît donc élaboré de manière satisfaisante. Les formes les plus faciles — et probablement le sont-elles en raison de la grande fréquence de leur emploi — figurent dans les degrés inférieurs alors que les formes les plus difficiles — probablement les plus rares — sont portées au programme des 6^e et 7^e.

9. On peut aussi dire que l'enseignement de la conjugaison porte des fruits. Les notions les plus usuelles sont acquises par les écoliers au moment où ils achèvent le cycle de la scolarité obligatoire.

10. Les échecs constatés sont vraisemblablement dus à des formes dont la graphie est compliquée (j'acquiens, que j'acquière) et dont l'emploi est peu fréquent.

Ce sera l'objet de la partie analytique de cette étude de détecter ces formes et de fournir aux praticiens toutes indications propres à rendre leur enseignement plus fructueux.

11. Ces conclusions ne doivent être considérées que comme *provisoires*. Il nous faudra encore étudier dans quelle mesure les facteurs perturbateurs dont nous avons signalé la présence possible dans l'enquête V. 44 ont joué et comment nous pourrions procéder à leur élimination.

Ce n'est qu'alors que nous serons en mesure de nous prononcer de manière définitive sur le rendement de l'enseignement de la conjugaison dans l'école primaire genevoise (voir p. 126).

CHAPITRE VI

Etude critique de deux éléments perturbateurs : la fatigue et les conditions extérieures défavorables en septembre 1944

En concluant le chapitre précédent, nous prenions la précaution de signaler le caractère provisoire de nos conclusions. Deux facteurs devaient être éliminés pour que nous fussions autorisé à formuler des conclusions qui soient quelque peu conformes aux conditions habituelles — normales — de l'enseignement de la conjugaison. Ces deux facteurs sont :

A. La fatigue qui peut avoir influencé le travail de nos sujets étant donné la grande longueur des séries V. 44.

B. Les conditions défavorables dans lesquelles eut lieu l'enquête V. 44, temps anormalement orageux et alertes aériennes.

Le moment est venu de déterminer l'importance de ces facteurs perturbateurs et de tenter de procéder à leur élimination.

Nous serons en mesure, ensuite, de présenter de nouveaux résultats généraux et de tirer des conclusions, plus valables que les premières, quant au rendement de l'enseignement de la conjugaison dans les écoles de Genève.

A. MESURE DE L'INFLUENCE DE LA FATIGUE SUR LE RENDEMENT DU TRAVAIL DES ÉLÈVES

Nous nous sommes demandé plus haut (p. 52) si, nos séries de verbes étant longues, la fatigue ne devait pas influencer les fins de séries.

Pour mesurer une influence possible de ce facteur il suffirait, semble-t-il, de partager chaque série en deux et de calculer l'indice d'acquisition moyen de chaque partie. Si l'indice de la seconde moitié est plus bas que celui de la première moitié, la preuve serait faite que la fatigue a exercé une influence perturbatrice.

Pour qu'une telle comparaison fût valable, il faudrait que les deux moitiés fussent composées de formes verbales d'égale difficulté. Or ce document nous fait défaut et toute comparaison selon le mode que nous venons de décrire serait sujette à caution.

Par bonheur il se trouve que les élèves de 5^e année ont écrit les verbes de la série I en deux fois :

le lundi 4 septembre, formes 1-40,
le mardi 5 septembre, formes 41-82.

Pour eux l'élément fatigue n'a pas joué dans la seconde partie.

La comparaison de l'indice médian des deux moitiés permettra de juger de la difficulté relative des verbes contenus dans chacune d'elles.

On sera alors outillé pour voir si en 6^e, 7^e et 8^e (où la série I a été dictée en une seule fois le lundi 4 septembre), la fatigue a joué un rôle.

Le tableau que voici donne les résultats de nos calculs.

Nous avons cherché l'indice médian de chaque fraction de série et son écart probable.

	Médians			Indices de concordance (Fract. éc. pr. de la 1 ^{re} ½)
	1 ^{re} ½. 1-40	2 ^e ½. 41-82	Différ.	
5 ^e	77 ± 12 ¹	69 ± 12	— 8	— 0,75
6 ^e	87 ± 14	78 ± 12	— 9	— 0,64
7 ^e	96 ± 9	95 ± 7	— 1	— 0,11
8 ^e	93 ± 7	93 ± 7	0	0,00

Remarques :

1. La différence entre les deux demi-séries montre, en 5^e (d'où l'élément fatigue était absent) un écart égal aux trois quarts de l'écart probable au profit de la première moitié. La seconde moitié est donc plus difficile que la première.

2. De ce résultat, il s'ensuit que si la fatigue joue un rôle, l'écart entre les deux demi-séries devra s'accroître en 6^e surtout et peut-être aussi en 7^e et 8^e puisque dans ces années-là la série I a été dictée en une fois.

3. Or nous constatons que l'écart, loin de grandir, diminue en 6^e et 7^e pour s'annuler en 8^e. Il faut évidemment tenir compte du fait que la série I, appartenant au programme de 4^e, devient, dès la 6^e, et en 7^e et 8^e surtout, une série *facile*. Et ce caractère de facilité contribue à rendre peu apparent un facteur fatigue éventuel.

4. Il résulte néanmoins des chiffres ci-dessus que le facteur fatigue ne nous semble pas avoir joué un rôle perturbateur marqué dans la dictée de nos longues séries de verbes.

Ceci confirmerait donc l'hypothèse que nous formulions ci-dessus (p. 52), à savoir que le facteur *fatigue* doit être, dans des épreuves comme les nôtres, compensé par un facteur *entraînement*.

5. Il n'en demeure pas moins qu'il serait bon, quand on organise de semblables enquêtes, de prendre des précautions pour éliminer la fatigue possible.

¹ Toutes ces valeurs sont des pourcents relatifs au nombre total des points de chacune des demi-séries.

Il suffirait, par exemple, de répartir les classes en deux groupes. Dans l'un, les formes seraient dictées du N° 1 au N° n, dans l'autre du N° n au N° 1. Il faudrait alors prévoir deux types de feuilles d'élèves comportant deux numérotations des lignes destinées à recevoir les réponses.

B. ÉTUDE DU RÔLE PERTURBATEUR DE CERTAINES CONDITIONS EXTÉRIEURES

Les indices d'acquisition dont nous avons déjà parlé¹ constitueront une *mesure* du rendement de l'enseignement pour chacune de nos formes verbales.

Mais une seule mesure suffit-elle ?

Evidemment non ; et pour que nos chiffres soient dotés d'un haut degré de précision il conviendrait de procéder à plusieurs mesures. Mais dès lors on se rend compte de l'ampleur que prendrait une recherche comme la nôtre.

Comment faire pour que les résultats que nous avons obtenus d'une première mesure puissent être considérés comme valables ?

Par bonheur nous disposons, pour un certain nombre de formes verbales, de deux mesures faites en 1944 et en 1945.

Leur comparaison nous instruira et nous orientera quant à l'usage que nous pourrions faire des valeurs obtenues.

1. COMPARAISON DES MESURES V. 44 ET V. 45

a. *Nombre de formes verbales dictées en 1944 et en 1945*

5 ^e	7 formes	7 ^e	44 formes
6 ^e	25 formes	8 ^e	139 formes

b. *Mode de comparaison*

Pour faire cette comparaison, nous avons cherché, pour chaque année scolaire (5^e à 7^e) et pour chaque sexe, l'indice médian de 1944 et celui de 1945. Nous avons ensuite calculé la différence entre ces deux médians (elle est positive quand V. 45 est plus grand que V. 44) et enfin nous avons cherché l'indice de concordance (fraction ou nombre fractionnaire de l'écart probable du médian V. 44).

c. *Récapitulation*

Le tableau suivant donne les différences entre V. 44 et V. 45 de deux manières :

- a) La différence entre les médians.
- b) Cette même différence exprimée en écart probable de V. 44 (indice de concordance).

¹ Cet indice est le pourcent des élèves d'un degré scolaire ayant orthographié correctement une de nos formes verbales.

		G		F	
		a	b	a	b
5 ^e	7 comparaisons	+ 12	+ 2,70	+ 15	+ 10 (+ 1,5) ¹
6 ^e	25 »	+ 9	+ 1,80	+ 10	+ 1,25
7 ^e	44 »	— 3	— 0,37	— 1	— 0,14
8 ^e	139 »	+ 8	+ 0,40	+ 1	+ 0,05

Remarques :

1. Le nombre des comparaisons est important en 8^e (139); il est suffisant en 6^e et 7^e (25 et 44); il est faible en 5^e (7). Il faudra donc user de prudence dans l'interprétation des résultats de 5^e.

2. En 5^e, 6^e et 8^e, les résultats de 1945 sont supérieurs à ceux de 1944.

3. En 7^e, un phénomène inverse se produit : les médians V. 44 sont supérieurs à ceux de 1945. On peut l'expliquer par le fait qu'en 1944 les résultats de 7^e nous sont apparus comme exceptionnellement bons (voir ci-dessus, p. 90).

4. Les différences en 7^e et 8^e sont inférieures à la moitié de l'écart probable. Nous les considérons comme négligeables.

5. En 5^e et 6^e, les différences dépassent la valeur de l'écart probable. Il importera d'en tenir compte. En 5^e F, la différence de + 10 éc. pr. de 1944 nous paraît énorme. Elle a probablement pu se produire en raison du petit nombre de comparaisons que nous pouvions faire. C'est pourquoi nous avons donné entre parenthèses la différence exprimée en écart probable de 1945 (+ 1,5).

6. Comment expliquer la supériorité des résultats de 1945 par rapport à ceux de 1944 ?

Trois facteurs peuvent entrer en ligne de compte :

- a) La fatigue : l'enquête 1945 était beaucoup plus courte que l'enquête 1944. Nous avons vu ci-dessus (p. 112) que ce facteur ne nous paraissait pas avoir joué de rôle décisif.
- b) L'enseignement durant l'année scolaire 1944-1945 aurait été meilleur que pendant l'année 1943-1944. En 1944-1945, la guerre se terminait; une plus grande sérénité descendit alors sur l'école et les familles; le rendement de l'enseignement a pu en être amélioré.
- c) Les conditions dans lesquelles l'enquête V. 44 fut menée étaient défavorables : temps orageux (le service médical avait ordonné des « congés de chaleur » suspendant l'enseignement de l'après-midi), et alertes aériennes.

Nous pensons que ce facteur perturbateur est le plus important, et cela d'autant plus que ce sont dans les degrés inférieurs (5^e et 6^e) que les différences sont le plus accusées, les jeunes enfants étant plus sensibles que leurs aînés aux influences météorologiques et aux troubles que provoque la guerre (même vue de loin comme ce fut le cas en Suisse).

Ceci nous montre une fois de plus que des mesures du rendement de l'enseignement comme celles que nous avons prises devraient être

¹ Différence exprimée en écart probable de V. 45.

répétées plusieurs fois avant que des résultats définitifs en fussent tirés. Théoriquement cette remarque est d'importance. Mais sa réalisation pratique entraînerait une telle accumulation de matériaux et requerrait un tel labeur pour en achever le traitement statistique qu'il serait presque impossible, dans l'état actuel de nos conditions de travail, d'aboutir à des résultats rapidement utilisables pour l'école.

Nous avons pris deux mesures. C'est peu sans doute. Mais ces deux mesures nous permettront néanmoins d'apporter aux résultats de 1944 une correction susceptible de donner à nos chiffres une validité suffisante pour qu'on puisse en tenir compte dans la réalité pédagogique.

2. MAJORATION DES INDICES D'ACQUISITION DE V. 44 POUR LES 5^{es} ET 6^{es} ANNÉES

Voyons maintenant s'il serait possible de pallier le nombre insuffisant de nos mesures au moyen d'un artifice qui soit admissible.

En 5^e, sept formes verbales bénéficient de deux mesures; en 6^e, 25 formes verbales.

L'indice d'acquisition le plus probable de ces verbes sera la moyenne prise entre les mesures 44 et 45. Les tableaux ci-dessus fournissent ces moyennes qui nous donnent de nouvelles valeurs que nous appellerons *valeurs V. 44 modifiées*.

Calculons maintenant le médian de ces valeurs et comparons-le à celui des indices V. 45.

5^e

G	V. 44 mod.	76 ± 5,5
	V. 45	79 ± 7,5
	Différence	+ 3
	Diff. en éc. pr. de V. 44 méd. : + 3 : 5,5 =	+ 0,54
	(Différence avant la modification : + 2,7)	

F	V. 44 mod.	74 ± 5
	V. 45	80 ± 10
	Différence	+ 6
	Diff. en éc. pr. de V. 44 mod. : + 6 : 5 =	+ 1,2
	Diff. en éc. pr. de V. 45 mod. : + 6 : 10 =	+ 0,60 ¹
	(Différence avant la modification : + 1,5)	

6^e

G	V. 44 mod.	71 ± 6,5
	V. 45	75 ± 6
	Différence	+ 4
	Diff. en éc. pr. de V. 44 mod. : + 4 : 6,5 =	+ 0,61
	(Différence avant la modification : + 1,8)	

F	V. 44 mod.	77 ± 7,5
	V. 45	82 ± 11,5
	Différence	+ 5
	Diff. en éc. pr. de V. 44 mod. : + 5 : 7,5 =	+ 0,67
	(Différence avant la modification : + 1,25)	

¹ Voir ci-dessus, p. 114, les raisons de l'emploi de l'éc. pr. V. 45 plutôt que V. 44.

La modification des valeurs V. 44 par le calcul de la moyenne entre V. 44 et V. 45 est telle que la différence entre V. 44 (modifié) et V. 45 n'est plus que les six dixièmes environ de l'écart probable. Cette différence est faible et nous nous croyons autorisé à considérer les nouvelles valeurs V. 44 (modifiées) comme dignes de crédit.

Un nouveau problème se pose maintenant à nous : Comment traiter les valeurs V. 44 de 5^e (il y en a 75) et celles de 6^e (il y en a 165) qui n'ont pas bénéficié d'une double mesure ?

Voici l'artifice auquel nous nous sommes arrêté : majorer les valeurs 1944 d'un nombre d'unités égal à la différence calculée entre le *médian* V. 44 et le *médian* V. 44 modifié.

		Mé. 44	Mé. 44 mod.	Majoration
5 ^e	G	67	76	+ 9
	F	65	74	+ 9
6 ^e	G	66	71	+ 5
	F	72	77	+ 5

Nous pensons ainsi obtenir des valeurs qui s'approchent sensiblement de celles que nous aurions obtenues si nous avions pu procéder à deux mesures au moins pour toutes nos formes verbales.

3. CONCLUSION

La comparaison V. 44-V. 45 nous amène aux conclusions pratiques que voici :

1. Partout où nous avons deux mesures : calculer leur moyenne.
2. Quand nous avons la mesure V. 45 seule, la conserver sans modification étant donné les conditions meilleures dans lesquelles cette enquête a pu se dérouler par rapport à V. 44.
3. Quand nous avons la mesure V. 44 seule :
 - a) majorer les valeurs de 5^e de + 9 unités;
 - b) majorer les valeurs de 6^e de + 5 unités;
 - c) conserver sans changement les valeurs de 7^e et 8^e.

CHAPITRE VII

Les indices globaux d'acquisition

Nouvelle présentation des résultats généraux

A. LES INDICES GLOBAUX D'ACQUISITION

Nous entendons par « indice global d'acquisition » le pourcent des sujets ayant orthographié correctement les formes verbales que nous leur avons dictées. Nous ne procédons ainsi à aucune analyse. Pour les temps composés, l'indice correspond à la forme verbale complète : auxiliaire et participe passé.

Les verbes ont été classés par types et les formes de chaque verbe données dans l'ordre flexionnel que nous avons adopté dès le début de cette étude.

Nous indiquons plus bas (début du chap. VIII) comment furent dépouillés les travaux des élèves et extraits les indices d'acquisition.

Voici, à titre d'exemple, les tableaux établis pour les verbes *avoir* et *aller* :

1. *Avoir*

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
I. Avoir 13	100 ¹	99	100	100			
il aura 71.	91	94	96	97			
II. q. j'aie 24		84	89	97	98	97	100
q. il ait 135, 28 . . .		41	62	74	83	84	73
q. ns ayons 96, 33. .		79	81	90	84	63	93
q. ils aient 190, 37 .		74	88	88	95	94	100
aie ! 10, 40	54	70	66	62	71	77	80
ayons ! 42.		79	86	92	95	94	100
ayez ! 80	45	78	97	99			
III. vs eûtes 108 . . .		53	96	92			
q. j'eusse 347				92			
IV. ils auraient eu 279. .			80	73			
il a eu 29.		85	83	93	91	94	100
ns avons eu 8, 25 . .	81	85	89	93	95	95	100
ils ont eu 34		84	84	94	94	94	100
q. j'aie eu 252 . . .			77	81			

¹ Indices établis après la « correction » dont nous avons parlé au chapitre précédent (voir p. 116). Il s'agit toujours de la moyenne garçons-filles.

18. *Aller*

		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
I.	aller 20, 6	77	86	93	97	99	99	100
	ns irons 15	100	100	100	100			
II.	je vais 1	100	100	99	98			
	tu vas 60	100	100	97	99			
	on va 46	93	85	95	91			
	ils vont 22	100	100	100	100			
	tu allais 36	97	96	99	99			
	q. j'aille 171, 36		66	80	89	89	92	100
	q. ns allions 110		92	95	96			
	va! 37, 32	85	63	62	75	85	87	93
IV.	je suis allé 48	71	74	98	94			
	vs êtes allés 34	16	27	51	58			
	q. ns soyons allés 274			35	36			

B. NOUVELLE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS GÉNÉRAUX

Les « résultats généraux » dont nous avons parlé au chapitre V avaient été établis sur la base des « points » obtenus par chacun de nos sujets.

Nous avons pu, grâce à eux, nous faire une première idée du rendement de l'enseignement de la conjugaison.

Or il se trouve que maintenant un nouveau facteur est intervenu qui pourrait modifier nos premiers résultats, à savoir la majoration des indices d'acquisition de 5^e et 6^e, le calcul des moyennes garçons-filles et enfin celui des moyennes V. 44-V. 45.

Cette majoration et ces moyennes devraient nous donner une idée du degré d'acquisition de chacune de nos formes verbales qui fût plus conforme aux conditions normales de travail.

Si tel est le cas, force nous est de présenter une seconde fois nos résultats généraux en partant, non plus des points acquis par nos sujets mais des *indices d'acquisition* de chacune de nos formes.

Pour cela nous avons groupé toutes nos formes en *quatre groupes* correspondant aux *quatre séries* des enquêtes V. 44 et V. 45.

1. Formes dictées à partir de la 5^e puis reprises en 6^e, 7^e et 8^e et même, pour quelques-unes d'entre elles, en 9^e, 10^e et enfin dictées aux candidats.
2. Formes dictées à partir de la 6^e.
3. Formes dictées à partir de la 7^e.
4. Formes dictées à partir de la 8^e.

Reprenant ensuite les formes de chacun de ces groupes, nous avons cherché l'indice d'acquisition correspondant au 67^e verbe sur 100 de chaque groupe.

Pourquoi cela ?

- a) Nous avons vu ci-dessus (p. 94) qu'une notion pouvait être considérée comme *acquise* quand les trois quarts des sujets possédaient les deux tiers de cette notion (produit $0,67 \times 75 = 50,25$).
- b) Ceci nous autorise à dire qu'un groupe de verbes sera acquis quand les deux tiers des verbes de ce groupe (soit les deux tiers de la notion) atteindront l'indice 75 (c.-à-d. seront acquis par les trois quarts des sujets) (produit $0,75 \times 67 = 50,25$).

Quand donc, les verbes d'un groupe étant ordonnés par ordre décroissant de leurs indices d'acquisition, le 67^e verbe (67 étant les deux tiers de 100) sur 100 aura un indice égal ou supérieur à 75, on pourra conclure que la notion est acquise (+).

Donnons maintenant les résultats obtenus :

- a) La liste des verbes auxquels se rattachent les formes d'un groupe.
 b) Les temps auxquels ces formes sont écrites.
 c) Les résultats numériques.
 d) La liste des formes non acquises en 8^e puis encore en 10^e et par les candidats.

1. FORMES DICTÉES A PARTIR DE LA 5^e

a. Les verbes auxquels se rattachent ces formes

	Progr. de	Nombre de formes dictées en 5 ^e , 6 ^e , 7 ^e , 8 ^e	en 9 ^e , 10 ^e et aux cand.
avoir	4 ^e	5	2
être	4 ^e	10	2
v. en -e	4 ^e	6	3
v. en -is	4 ^e	5	4
aller	4 ^e	10	2
offrir	4 ^e	4	—
cueillir	4 ^e	4	3
dormir	4 ^e	4	—
venir	4 ^e	6	2
pleuvoir	4 ^e	6	1
faire	4 ^e	9	4
écrire	4 ^e	4	2
lire	4 ^e	4	—
dire	4 ^e	5	1
boire	4 ^e	5	1
		87	27

5^e, 6^e, 7^e, 8^e : 15 verbes; 87 formes

9^e, 10^e, cand. : 12 verbes; 27 formes

b. Temps

Les verbes dictés en 5^e sont conjugués aux temps du programme de 4^e : inf., fut. s.; pr. ind., impar. ind., impér.; p. c.

c. Résultats numériques

5 ^e	78 ¹	+
6 ^e	80	+
7 ^e	91	+
8 ^e	91	+
9 ^e	80	+
10 ^e	84	+
C	100	+

d. Liste des formes non acquises en 8^e, 10^e et par les candidats

	8 ^e	10 ^e	candidats
aie !	62	+	+
finis !	73	+	+
q. il ait fini	57	? ²	?
elles cueilleront	70	67	+
ns cueillons	63	+	+
on a cueilli	70	74	+
ns sommes revenus	69	+	+
il a plu	65	+	+
faites	62	+	+
ils ont écrit	74	+	+
vs dites	68	?	?

8^e : 11 formes sur 87 — 13 % — ne sont pas acquises.

10^e : 2 (4 ?) formes sur 87 — 2 % (5 % ?) — ne sont pas acquises.

Candidats : 0 (2 ?) formes sur 87 — 0 % (2 % ?) — ne sont pas acquises.

2. FORMES DICTÉES A PARTIR DE LA 6^e

a. Verbes auxquels se rattachent ces formes

	Progr. de	Nombre de formes dictées en 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e	en 9 ^e , 10 ^e et aux cand.
avoir	4 ^e	8	7
être	4 ^e	4	2
v. en -e	4 ^e	7	1
v. en -is	4 ^e	2	—
aller	4 ^e	2	1
offrir	4 ^e	1	—
cueillir	4 ^e	1	1
dormir	4 ^e	2	—
sortir	5 ^e	4	1
partir	5 ^e	5	2
servir	5 ^e	4	—
venir	4 ^e	3	2
A reporter		43	17

¹ Ce nombre signifie que le 67^e verbe sur 100 avait un indice d'acquisition de 78.

² Le signe « ? » indique que l'on ne sait pas si ces formes auraient été acquises en 10^e ou par les candidats puisqu'elles n'ont pas été dictées au-delà de la 8^e.

	Report	43	17
voir	5 ^e	9	1
recevoir	5 ^e	6	—
pouvoir	5 ^e	6	2
vouloir	5 ^e	7	1
faire	4 ^e	3	2
écrire	4 ^e	1	—
dire	4 ^e	1	—
conduire	5 ^e	5	1
construire	5 ^e	5	1
cuire	5 ^e	5	1
boire	4 ^e	2	1
fendre	5 ^e	5	—
descendre	5 ^e	5	1
prendre	5 ^e	6	1
battre	5 ^e	5	1
connaître	5 ^e	4	2
		118	32
6 ^e , 7 ^e , 8 ^e :	28 verbes ;	118 formes	
9 ^e , 10 ^e , cand. :	20 »	32 »	

b. Temps

Aux temps demandés en 5^e s'ajoutent : pr. cond. ; pr. sub. et p. s.

c. Résultats numériques

6 ^e	77	+
7 ^e	86	+
8 ^e	87	+
9 ^e	80	+
10 ^e	84	+
C	100	+

d. Liste des formes non acquises en 8^e, 10^e et par les candidats

	8 ^e	10 ^e	C
q. il ait	74	+	73
q. ns cueillions	48	60	+
ils sont sortis	72	+	+
ns vînmes	74	+	+
vs voyiez	54	?	?
tu recevais	74	?	?
veuille !	72	+	+
construis !	59	70	+
j'ai cuit	70	+	+
il a pris	62	+	+
tu bats	68	+	+
tu connaîtras	72	+	+
il connaît	47	70	73

8^e : 13 formes sur 118 — 11 % — ne sont pas acquises.

10^e : 3 (5 ?) formes sur 118 — 3 % (4 % ?) — ne sont pas acquises.

Candidats : 3 (4 ?) formes sur 118 — 3 % (3 % ?) — ne sont pas acquises.

3. FORMES DICTÉES A PARTIR DE LA 7^e

a. Verbes auxquels se rattachent ces formes

	Progr. de	Nombre de formes dictées en 7 ^e et 8 ^e	en 9 ^e , 10 ^e et aux cand.
avoir	4 ^e	2	—
être	4 ^e	2	—
v. en -e	4 ^e	2	—
envoyer	4 ^e ¹	1	1
v. en -is	4 ^e	1	—
aller	4 ^e	1	—
courir	6 ^e	6	2
vêtir	6 ^e	5	2
sentir	6 ^e	6	2
mentir	6 ^e	4	—
tenir	6 ^e	10	2
devoir	6 ^e	9	3
asseoir	6 ^e	10	6
savoir	6 ^e	8	3
plaire	6 ^e	4	2
construire	5 ^e	1	1
rire	6 ^e	6	—
croire	6 ^e	7	3
répandre	6 ^e	6	2
fondre	6 ^e	6	—
mordre	6 ^e	5	1
rompre	6 ^e	5	—
craindre	6 ^e	7	2
mettre	6 ^e	6	4
connaître	5 ^e	1	1
naître	6 ^e	5	1
suivre	6 ^e	5	1
vivre	6 ^e	5	2
		136	41
7 ^e et 8 ^e :	28 verbes ;	136 formes	
9 ^e , 10 ^e , cand. :	19 »	41 »	

b. Temps

Aux temps demandés en 5^e et 6^e s'ajoutent : fut. ant. ; pr. cond. ; pl. q. p. ind. ; pr. sub. ; p. ant.

c. Résultats numériques

7 ^e	80	+
8 ^e	80	+
9 ^e	70	—
10 ^e	71	—
C	93	+

¹ Ce verbe appartient implicitement au programme de 4^e. Nous ne l'avons dicté qu'à partir de la 7^e (contrôle de la 6^e).

d. *Formes non acquises*

<i>Forme</i>	8° <i>ind. acquis.</i>	10°	C
ils auraient eu	73	?	?
on renvoie	68	+	+
q. il ait fini	57	?	?
q. ns soyons allés	36	?	?
je courais	50	62	+
q. il coure	33	44	+
vs eûtes couru	69	?	?
je revêts	61	72	+
ns ns vêtîmes	71	70	+
sens !	69	+	+
on dut	31	54	+
tu aurais dû	59	71	+
asseoir	60	+	+
tu t'assiérais	35	51	+
je m'assieds	63	+	+
ils s'asseyaient	64	62	+
q. il s'asseye	67	?	?
q. ns ns asseyions	32	53	+
q. elles se soient assises	64	+	+
il se plaît	55	57	60
ns aurons plu	62	63	+
ns riions	51	?	?
q. je croie	73	?	?
q. vs croyiez	32	?	?
ils répandraient	72	?	?
je répands	50	65	+
répands	50	63	+
ils avaient répandu	74	?	?
mords !	63	70	+
q. ns craignons	56	64	+
j'aurai craint	46	57	73
il aura mis	73	+	+
il naît	71	+	+

8° : 83 formes sur 136 — 24 % — ne sont pas acquises
 10° : 16 (26 ?) f. sur 136 — 12 % (19 % ?) — ne sont pas acquises.
 Candidats : 2 (12 ?) f. sur 136 — 1 % (9 % ?) — ne sont pas acquises.

4. FORMES DICTÉES A PARTIR DE LA 8°

a. *Liste des verbes auxquels se rattachent ces formes*

	<i>Progr. de</i>	<i>Nombre de formes dictées</i>	
		<i>en 8°</i>	<i>en 9°, 10° et aux cand.</i>
avoir	4°	1	—
être	4°	1	—
v. en -e	4°	1	1
A reporter		3	1

	Prog. de	en 8 ^e	en 9 ^e , 10 ^e et cand.
Report		3	1
envoyer	4 ^e 1	2	1
v. en -is	4 ^e	1	—
haïr	4 ^e 2	1	—
assaillir	7 ^e	3	—
fuir	7 ^e	4	2
vêtir	6 ^e	1	1
sortir	5 ^e	1	1
venir	4 ^e	1	—
mourir	7 ^e	8	3
acquérir	7 ^e	6	5
bouillir	7 ^e	5	—
pourvoir	5 ^e 3	1	—
valoir	7 ^e	9	4
falloir	7 ^e	6	1
mouvoir	7 ^e	7	3
émouvoir	4 ^e 4	1	1
plaire	6 ^e	1	1
suffire	7 ^e	4	1
prédire	7 ^e	5	2
nuire	7 ^e	6	2
luire	7 ^e 5	1	1
conclure	7 ^e	4	—
répandre	6 ^e	1	1
mordre	6 ^e	2	2
coudre	7 ^e	6	2
moudre	7 ^e	5	2
vaincre	7 ^e	5	2
peindre	7 ^e	8	3
joindre	7 ^e	7	5
résoudre	7 ^e	5	2
battre	5 ^e	1	1
croître	7 ^e	8	5
		129	55
8 ^e :	35 verbes;	129 formes	
9 ^e , 10 ^e , c. :	27 »	55 »	

b. Temps

Aux temps demandés en 5^e, 6^e et 7^e s'ajoutent l'impar. sub. et le p-q-p. sub.

¹ *Envoyer*, se rattachant aux verbes en -e, appartient implicitement au programme de 4^e. Nous ne l'avons demandé qu'à partir de la 7^e.

² *Haïr*, se rattachant aux verbes en -is, appartient implicitement au programme de 4^e. Nous ne l'avons demandé qu'à partir de la 8^e.

³ *Pourvoir*, étant associé à *voir*, appartient implicitement au programme de 5^e. Nous ne l'avons dicté qu'à partir de la 8^e.

⁴ *Emouvoir*, étant du même type que *pleuvoir*, appartiendrait implicitement au programme de 4^e. On le rattache plus volontiers à *mouvoir*; nous ne l'avons dicté qu'à partir de la 8^e.

⁵ *Luire* est du même type que *nuire*; appartient au programme de 7^e; a été dicté à partir de la 8^e.

c. *Résultats numériques*

8°	72	—
9°	57	—
10°	66	—
C	87	+

d. *Formes non acquises*

	8°	10°	C
q. elle chantât	25	66	+
ns envoyions	52	69	+
je hais	71	?	?
ns assaillions	59	70	+
vs fuyiez	44	70	+
ns eûmes fui	48	61	+
q. vs vinsiez	46	?	?
il mourait	58	65	+
ils étaient morts	58	+	+
vs acquerrez	41	46	+
j'acquiers	35	47	73
ils acquièrent	63	+	+
q. j'acquière	44	60	+
en acquérant	58	67	+
tu vaux	63	?	?
ns valions	34	66	+
ils valaient	72	+	+
q. il ait fallu	65	?	?
vs aviez mû	41	50	53
(une turbine) mue	68	74	+
ils auront suffi	56	73	+
q. ns eussions prédit	58	73	+
il a nui	50	65	+
q. il eût nui	23	36	+
il a lui	46	68	73
il répand	68	+	+
mouds	66	+	+
je vains	29	49	67
elle vainc	39	47	+
je vainquis	73	?	?
tu peins	47	56	+
ns repeignons	60	?	?
peins!	28	40	67
(des motifs) peints	56	?	?
vs rejoignez	61	+	+
vs rejoignez	63	72	+
rejoins	49	71	+
q. tu eusses rejoint	58	67	+
elle résout	19	9	40
résous!	12	6	27
tu croîtras	70	?	?
tu crois	40	55	60
elle crût	49	65	+
q. ils eussent crû	37	61	+
(une plante) crue	55	45	33

Nombre total des formes non acquises (sur 129) :

8 ^e :	45	35 %
10 ^e :	31 (39 ?)	24 % (30 % ?)
Candidats :	9 (17 ?)	7 % (13 % ?)

5. RÉCAPITULATION DES RÉSULTATS NUMÉRIQUES

	Gr. I	Gr. II	Gr. III	Gr. IV
5 ^e	78 +			
6 ^e	80 +	77 +		
7 ^e	91 +	86 +	80 +	72 —
8 ^e	91 +	87 +	80 +	57 —
9 ^e	80 +	80 +	70 —	66 —
10 ^e	84 +	84 +	71 —	87 +
C	100 +	100 +	93 +	

Remarques :

1. Il y a progrès régulier de la 5^e à la 8^e. Cette progression, conforme à ce que présume le bon sens, nous assure que les majorations dont nous avons fait bénéficier les indices de 5^e et de 6^e n'eurent rien d'excessif.

2. Le progrès de la 7^e à la 8^e est très faible. Nous retrouvons la constatation déjà faite plus haut (p. 90) de la supériorité de la 7^e, en 1944.

3. Le recul régulièrement constaté de 8^e-9^e ne surprend pas. Il est dû au fait que seules les formes les plus difficiles furent dictées, dans l'enquête V. 45, en 9^e, 10^e et aux candidats.

4. Cette dernière remarque montre que si, dans leur ensemble, les formes verbales sont acquises sans grande difficulté, il en est quelques-unes qui résistent à l'entraînement scolaire (voir leur liste ci-dessus) et qu'il suffirait d'attirer l'attention des maîtres et des élèves sur leurs points névralgiques pour augmenter le rendement de l'étude du verbe français.

C. NOUVELLE MESURE DU RENDEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON

	I			II			III			IV		
	S	Gr		S	Gr		S	Gr		S	Gr	
5 ^e	—	+	+									
6 ^e	+	+	+	+	+	+						
7 ^e	+	+	+	+	+	+	+	—	+			
8 ^e	+	+	+	+	+	+	+	?	+	—	—	—
9 ^e		+	+		+	+		+	—		—	—
10 ^e		+	+		+	+		+	—		—	—
C		+	+		+	+		+	+		+	+

Explication du tableau :

Quatre colonnes I, II, III, IV divisées chacune en deux parties :
S. recevant les résultats généraux établis par séries de formes verbales (voir ci-dessus, p. 108);

Gr. recevant les résultats généraux établis dans le présent chapitre par *groupes* de formes verbales.

Comme nous l'avons dit, séries et groupes se recouvrent et autorisent une comparaison de leurs résultats.

Série et Gr. I : formes verbales du programme de 4^e, dictées pour la première fois en 5^e.

Série et Gr. II : formes verbales du programme de 5^e, dictées pour la première fois en 6^e.

Série et Gr. III : formes verbales du programme de 6^e, dictées pour la première fois en 7^e.

Série et Gr. IV : formes verbales du programme de 7^e, dictées pour la première fois en 8^e.

Les colonnes S reçoivent de 5^e à 8^e deux signes, donnant les résultats V. 44 et les résultats V. 45.

Sept lignes destinées à recevoir les résultats de la 5^e à la 10^e année et ceux des candidats.

Remarques :

1. Ce tableau permet de comparer deux manières de présenter les résultats généraux :

- a) *Les Séries*. Quel est le pourcent des formes verbales de chacune des quatre séries acquises par les *sujets* médian et quartile inférieur ? ¹
- b) *Les Groupes*. Quel est l'indice d'acquisition du 67^e *verbe* sur 100 ? (+ quand indice ≥ 75).

2. En général, les Groupes contiennent des formes verbales appartenant aux Séries correspondantes de 1944 et 1945. Ce n'est cependant pas toujours le cas (nous le verrons plus loin) et il ne faut pas s'attendre à une coïncidence parfaite entre les résultats-Séries et les résultats-Groupes.

3. Cette coïncidence existe pour les catégories I, II et IV.

Pourquoi ne se produit-elle pas pour la catégorie III ?

- a) Les Groupes comprennent des formes verbales empruntées aux enquêtes V. 44 et V. 45. La première de ces deux enquêtes étant la plus importante numériquement et les formes de la seconde étant, en général, celles que nous avons reconnues comme les plus difficiles, il n'est pas surprenant, en 7^e et 8^e, de constater que l'accord existe entre la Série 44 et le Groupe alors que les résultats de la Série 45 sont plus faibles (— en 7^e et ? en 8^e).
- b) En 9^e et 10^e, un autre élément intervient qui fait glisser le jugement négatif de la Série au Groupe à savoir qu'à partir de la 9^e le Groupe III contient des formes verbales qui figurent dans la Série IV de l'enquête V. 45. Cette Série s'étant révélée particulièrement difficile, il n'y a rien de surprenant à ce qu'un certain nombre de ses formes

¹ + quand, au moins, 75 % et 67 %.

entraînent le jugement négatif que nous avons dû porter sur le Groupe III en 9^e et 10^e.

4. Nos catégories I, II, III et IV correspondant aux programmes de conjugaison des 4^e, 5^e, 6^e et 7^e années, nous pouvons conclure que les notions de 4^e et 5^e sont acquises en un an.

Les notions de 6^e sont acquises, elles aussi, mais avec moins de sûreté (la Série III 45 est à peine acquise au début de la 8^e).

Quant aux notions de 7^e, elles n'arrivent pas à franchir le seuil de l'acquisition à la fin de la scolarité obligatoire.

5. Ces résultats établissent que l'enseignement de la conjugaison peut être, actuellement, considéré comme satisfaisant et que le plan d'études genevois est conçu de manière rationnelle, les notions les plus faciles étant étudiées dans les degrés inférieurs, les notions les plus difficiles étant réservées aux degrés supérieurs.

6. Nos mesures font pourtant ressortir un certain déchet qu'il s'agira de résorber. La suite de cette étude montrera comment on pourrait s'y prendre.

7. Il convient de concevoir clairement ce qu'il faut entendre par « *une notion facile* ».

Le degré de facilité — ou de difficulté — d'une forme verbale est conditionné par deux facteurs :

- a) La graphie même de cette forme (longueur, adéquation du graphisme à la prononciation, simplicité).
- b) La fréquence d'emploi de cette forme. En effet, plus une forme est employée et plus elle a de chances d'être orthographiée correctement, même si son graphisme présente certaines complications.

On peut ainsi se demander si les formes non acquises en 10^e sont particulièrement compliquées ou si elles ne sont pas d'un emploi peu fréquent.

Il en résulte que tout effort pour établir un plan d'études efficace devra tenir compte de ces deux facteurs. C'est ce à quoi nous nous attacherons ci-dessous.

8. L'examen des formes non acquises (v. ci-dessus, p. 120-125) montre déjà que la difficulté de la conjugaison du verbe français doit résider dans la présence d'un certain nombre de formes particulièrement réfractaires à l'entraînement scolaire. Ce sont ces formes — qui doivent être peu nombreuses — qui affectent les résultats généraux. Ce sont elles que le travail analytique qui va suivre devra mettre en lumière pour que puisse être résorbé le déchet constaté quant au rendement général de l'enseignement de la conjugaison dans les écoles genevoises.

CHAPITRE VIII

Les temps des verbes

Etude analytique

A. INDICES D'ACQUISITION ET FAUTES LES PLUS FRÉQUENTES

INTRODUCTION

Le calcul de l'indice d'acquisition global de chacune de nos formes verbales nous a permis de prendre une seconde mesure du rendement de l'enseignement de la conjugaison. Il ne nous a cependant rien dit quant à la difficulté des temps et des verbes eux-mêmes.

C'est pourquoi nous allons nous livrer à un double travail d'analyse :

- a) Etude des *terminaisons* des verbes pour mesurer le niveau d'acquisition et la difficulté des *temps*.
- b) Etude des *formes flexionnelles* de chaque verbe, pour mesurer le niveau d'acquisition et la difficulté des *verbes* eux-mêmes, les facteurs modes, temps et personnes ayant été éliminés dans la mesure du possible.

Nous traiterons dans ce chapitre de la première partie de ce travail : l'étude des *temps* au moyen des *terminaisons* des verbes.

Mais auparavant, disons quelques mots du dépouillement même des réponses des élèves.

a. Description du dépouillement

Les résultats généraux nous ont renseigné sur le rendement de l'enseignement de la conjugaison.

Les résultats analytiques vont nous permettre de jeter les bases d'un nouveau plan d'études de conjugaison et de donner quelques renseignements aux futurs auteurs d'une méthodologie de la conjugaison.

L'analyse des formes verbales comporte deux aspects :

- I. La détermination des indices d'acquisition.
- II. L'étude des cacographies.

I. Les indices d'acquisition

Comme nous l'avons déjà dit, nous appelons indice d'acquisition le pourcent des sujets qui ont fourni une graphie correcte.

G.

17. Est-ce que ces enfants disaient toujours la vérité ? — *ils disaient*
a) Quel temps ? — *Imparfait.*

5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
 //	 //	 	
: :	 :	 :	 :
il disait : ils disais il disait ils disait : ils disais : ils disaient : il disais : il dise : ils disent	il disait : ils disait disait-il	il disait ils disaient : ils disaient	il disait : ils disait
IMPARFAIT 		 	
	 :	 	
P. c. : Fut. : Pr. : Impér. Rien //	P. s. Rien : Cond. pr. : être : Passé : Sub. pr. Impér. Pr.	Cond. :	Sub. pr. P. s. : Sub. impar. Rien

Quand cet indice atteint ou dépasse 75, la notion à laquelle il se rapporte peut être considérée comme acquise.

II. Les cacographies

La liste complète de toutes les cacographies accompagnées de leur fréquence permet de déceler *les fautes les plus fréquentes*. On est alors en mesure de signaler ce que Lambert appelle le *point névralgique* de chaque graphie, c'est-à-dire l'endroit où les élèves s'achoppent le plus souvent.

Cette étude permet aussi de tenter une *étiologie* des fautes et de donner ensuite des directives d'ordre méthodologique.

La détermination des indices d'acquisition et l'étude des cacographies requièrent le *dépouillement* minutieux de toutes les réponses de chaque sujet.

Les feuilles de dépouillement

Le dépouillement consiste dans l'établissement de « tables de présence » que nous avons appelées, plus simplement, « feuilles de dépouillement ».

Voici la reproduction d'une de ces feuilles :

Description :

1. Au haut de la feuille des lettres G (garçons) ou F (filles).
Le numéro de la phrase contexte;
cette phrase;
la forme verbale demandée;
la question éventuelle relative au mode ou au temps.
2. Des colonnes correspondant aux années scolaires : V. 44, 5^e à 8^e;
V. 45, 5^e à 10^e.
3. Le début de chaque colonne comporte 4 lignes destinées à recevoir les bâtons index signalant la présence des graphies correctes.
1^{re} ligne, réservée au dépouillement des travaux des
sujets 1-25; crayon *noir*, (|)
2^e ligne, » 26-50; crayon *rouge*, (/)
3^e ligne, » 51-75; crayon *bleu*, (:)
4^e ligne, » 76-101; crayon *vert*. (I)
4. L'espace blanc qui reste libre reçoit toutes les graphies fausses suivies de bâtons index en indiquant la fréquence. Ces bâtons étaient de couleurs différentes selon le groupe de 25 sujets auxquels les diverses cacographies se rapportaient.
5. Au bas de la feuille un dispositif pour les questions concernant modes ou temps.

b. Organisation du dépouillement

Les travaux des élèves ont été serrés dans des dossiers de carton par paquets de 25 (ou 26) et numérotés.

Description :

1. De grandes colonnes correspondant aux degrés scolaires.
2. A l'intérieur, 4 petites colonnes correspondant aux groupes d'élèves: 1-25, 26-50, etc.
3. Quatre lignes correspondant aux quatre séries. Ces lignes elles-mêmes divisées en fragments correspondant aux groupes de feuilles de dépouillement.

Utilisation :

Chaque collaborateur reçut un numéro.

Le collaborateur N° 1 commença par dépouiller les verbes de la série I, 1-18 pour les garçons de 5^e, 1-25.

Son numéro fut noté à l'intersection de la ligne et de la colonne.

Le collaborateur N° 2 commença son travail par le dépouillement des verbes de la série I, 19-44 pour les garçons de 5^e, 26-50. Etc.

Une fois le travail de chaque collaborateur achevé, son numéro était biffé.

De cette manière il fut possible de faire travailler simultanément tous nos collaborateurs avec ordre et sans perte de temps.

Un simple coup d'œil sur la feuille permettait de se rendre compte de l'avance du travail.

Nous nous sommes efforcé, dans la mesure du possible, de donner toujours la même série de verbes au même collaborateur: l'habitude de voir toujours les mêmes formes augmente le rendement du dépouillement en qualité et quantité.

c. Exécution

Les verbes ont été dépouillés les uns après les autres par groupes de 25 sujets à la fois.

Les formes correctes étaient signalées dans les lignes qui leur étaient réservées et les cacographies notées au-dessous.

Une fois un paquet de 25 (26) travaux épuisé, il fallait que la somme des bâtons index (signalant la présence et des graphies correctes et des cacographies) fût régulièrement de 25 (26).

Le dépouillement achevé, il suffisait de faire le total des bâtons index correspondant aux graphies correctes pour avoir, automatiquement, *l'indice global d'acquisition de chacun de nos verbes*.

Ce travail de dépouillement est long et demande une attention soutenue. Nous tenons, une fois de plus, à rendre hommage au patient et minutieux labeur de nos collaborateurs qui se sont acquittés de leur besogne avec beaucoup de bonne grâce.

d. Remarques préliminaires

Les tableaux qui suivent fournissent deux ordres de renseignements :

1. L'indice d'acquisition de chaque terminaison.
2. Les fautes les plus fréquentes.

On sera ainsi en mesure de déterminer le *niveau d'acquisition* de chaque temps — indication utile à l'élaboration des plans d'études — et de signaler les *difficultés majeures* de chaque temps — indication utile à la didactique de la conjugaison.

Nous avons repris les feuilles de dépouillement dont nous venons de parler et avons calculé les *indices d'acquisition des terminaisons seulement*.

Un tel calcul est évidemment artificiel puisque chaque forme verbale forme un tout que la langue vivante n'autorise pas à fragmenter. Il sera néanmoins utile de se livrer à cette sorte de dissection des graphies fournies par nos sujets car seul ce travail nous permettra d'extraire de nos enquêtes tous les renseignements qu'elles sont susceptibles de nous octroyer.

Les *indices d'acquisition* des terminaisons seront meilleurs que les indices globaux puisqu'on tiendra compte de tous les éléments positifs, même si le radical contient des fautes.

Ex. :		7 ^e	8 ^e			
il courra	ind. glob.	92	91			
	ind. term.	99	97			
		7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
je répands	ind. glob.	62	50	57	65	93
	ind. term.	80	81	81	82	100

Pour extraire les fautes les plus fréquentes, nous avons adopté les règles suivantes :

1. Nous ne cherchons ces fautes que pour les formes dont l'indice d'acquisition est inférieur à 90.

2. D'autre part, nous ne retenons que les cacographies dont le nombre est égal ou supérieur au dixième de la totalité des fautes.

Pour ces cacographies retenues, nous indiquons, non pas le nombre des sujets les ayant données, mais *leur fréquence, en pourcent du total des fautes*.

Ex. :

Indice d'acquisition	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
all-er	79	87	93	97	99	99	100

L'analyse ne se fera que pour les résultats de 5^e et 6^e (indices inférieurs à 90).

Cacographies	5 ^e	6 ^e
-é	46	39
-ez	51	56

En 5^e, 79 graphies correctes et, conséquemment, 21 graphies fausses. Parmi ces dernières, le 46 % donnent -é et 51 % -ez; en 6^e, 13 graphies fausses : 39 % -é et 56 % -ez.

Le calcul de ces pourcents a été fait sur la base des documents fournis par l'enquête V. 44 quand la forme envisagée n'avait été dictée qu'en

1944; et sur la base des documents V. 45 quand la forme figurait ou dans les deux enquêtes V. 44 et V. 45 ou dans la seule enquête V. 45.

Les indices entre parenthèses signifient que la forme ne figurait pas au programme de l'année précédente. Ex. : je donnerais; 5° (contrôle de la 4°), indice (48), le conditionnel ne figurant pas au programme de 4°.

De telles formes n'ont pas été soumises à l'analyse.

Enfin les terminaisons, dont l'indice avait été établi par interpolation, ne figurent pas dans cette étude analytique.

Voici, à titre d'exemple, les tableaux dressés pour l'*infinitif*.

1. INFINITIF

	Indices d'acquisition							Fautes les plus fréquentes					
	5°	6°	7°	8°	9°	10°	C	5°	6°	7°	8°	9°	10° C
<i>Inf. -er</i>													
all-er 20, 6	79	87	93	97	99	99	100	-é	46	39			
								-ez	51	56			
travers-er 82, 3	80	93	93	100	100	98	100	-é	49				
								-ez	39				
Moy. :	79	90	93	98	99	98	100						

<i>Inf. -ir</i>			
cueill-ir 41	98	98	99 100
ten-ir 253			100 100
ven-ir 7	100	97	100 100
cour-ir 261			100 100
mour-ir 420			100
Moy. :	99	97	100 100

<i>Inf. -oir</i>			
asse-oir 280, 138		98 90	89 92 100
val-oir 416			100
voul-oir 163		100 100	100
fall-oir 398		98 100	99
av-oir 13	100	99 100	100
sav-oir 275			100 100
recev-oir 182		97 100	99
dev-oir 268			100 99
pleuv-oir 43	100	100 100	100
mouv-oir 423			100
pouv-oir 160		100 100	100
Moy. :	100	99 100	99 89 92 100

<i>Inf. -re</i>			
fai-re 67	100	100 100	100
êt-re 73	98	93 96	98
Moy. :	99	96 98	99

Inf. Récapitulation

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-er	79	90	93	98	99	98	100
-ir	99	97	100	100			
-oir	100	99	100	99	89	92	100
-re	99	96	98	99			
¹	+	+	+	+	+	+	+

Remarques:

1. Les 21 formes à l'infinitif sont toutes acquises au début de l'année qui a suivi leur étude.

2. Trois formes seulement ont des indices inférieurs à 90 et donnent lieu à une analyse de leurs cacographies :

all-*er* et travers-*er* : -é et -ez

Ce sont des fautes de *temps*. En effet, les élèves confondent certaines formes homophones appartenant à des temps différents : inf.; II pr. ind. ou impér.; part. p.

asse-*oir* : -oire

Cette faute, rare, rentre dans la catégorie des *barbarismes* : la graphie asseoir n'existe pas dans la conjugaison de ce verbe. Elle s'explique sans doute plus par la présence du *e* du radical (asseoir) que par une interférence avec les verbes boire et croire. On saisit ici déjà un fait que nous constaterons souvent : toute difficulté exceptionnelle dans une forme verbale tend à provoquer des fautes ailleurs qu'à l'endroit même où elle se trouve. Ici, le *e* étymologique du radical trouble l'orthographe de la terminaison.

Pour les autres temps, nous nous contenterons de donner le tableau récapitulatif suivi de son commentaire.

2. FUTUR SIMPLE

Récapitulation

Indices d'acquisition

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
1. -rai	75	77	91	88	90	87	90
2. -ras	96	94	94	93	95	92	100
3. -ra	90	94	99	97	97	98	100
I. -rons	100	97	98	98	98	98	100
II. -rez	96	99	99	97	95	94	93
III. -ront	91	90	94	94	93	93	98
	+	+	+	+	+	+	+

¹ Ces signes sont des « jugements » portés sur l'acquisition (+) ou la non-acquisition (—) de certaines terminaisons. Le signe est positif quand la moyenne des indices d'acquisition est égale ou supérieure à 75.

Remarques :

1. Les six terminaisons caractéristiques du fut. s. sont acquises au début de l'année qui suit leur étude.

2. Seule la 1 (-rai) présente des indices moyens inférieurs à 90.

3. En 5^e même, cet indice se situe à la limite inférieure de l'acquis (75). On se trouve donc en présence d'une notion difficile.

4. L'analyse des fautes révèle une seule cacographie : -rais due à la mauvaise prononciation de la 1 fut. s. à Genève, que l'on prononce comme la personne correspondante du pr. cond. : je parlerais.

3. PRÉSENT DU CONDITIONNEL

Récapitulation

	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
1. -rais	74	85	87	88	89	100
2. -rais	96	97	95	99	98	100
3. -rait	89	94	94			
I. -rions	99	98	98			
II. -riez	100	97	98			
III. -raient	80	90	88			
	+	+	+	+	+	+

Remarques :

1. Sauf celle de la 1, toutes les terminaisons du pr. cond. sont acquises après un an d'étude.

2. L'indice de la 1 (74) atteste que cette terminaison, presque acquise, est cependant difficile, comme l'était d'ailleurs la 1 fut. s.

3. La cacographie la plus fréquente est -rai par confusion avec le fut. s.

4. Les écoliers genevois prononçant la 1 fut. s. comme la 1 pr. cond. (avec *è* ouvert), on se serait attendu à voir les fautes s'accumuler au fut. s. surtout. Or on constate que les deux formes sont aussi mal acquises l'une que l'autre : la difficulté du fut. s. rejaillit sur le pr. cond.

5. En 6^e, la seule forme à la 3 qui soit analysée (indice 89), révèle une faute de temps (-rai) et une faute de pers. ou d'accord (-rais).

4. PRÉSENT DE L'INDICATIF

Récapitulation. 1

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-e	100	100	100	93			
-is	90	97	99	97			
-s	92	96	95	92	85	87	95
-x		94	97	97			
-ai	100	100	100	100	100	100	100
	+	+	+	+	+	+	+

Remarques :

1. La 1 pr. ind. est acquise pendant la première année d'étude.
2. Aucun indice moyen n'est inférieur à 90.

Récapitulation. 2

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-es	90	83	88	89			
-is	91	93	98	98	99	99	100
-s	97	96	98	98	97	98	100
-x		94	97	75			
	+	+	+	+	+	+	+

Remarques :

1. La 2 pr. ind. est acquise pendant la première année d'étude.
2. Un seul indice moyen est inférieur à 90 : -es 6^e; cacographie : -e, faute de personne (confusion avec je ou il chant-e) ou de temps (confusion avec l'impér. chant-e !).

Récapitulation. 3

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-e	96	99	84	87	91	90	100
-it	61	68	74	83	90	87	100
-t	97	97	98	93	90	91	96
a	97	97	99	98	99	100	100
-c				43	43	44	100
-d		97	93	94	91	93	100
	+	+	+	+	+	+	+

Remarques :

1. Les terminaisons -e, -t, -a et -d sont acquises après un an d'étude.
2. La terminaison -it, étudiée en 4^e, n'est acquise qu'en 8^e : quatre ans d'étude.

Cacographie la plus fréquente : -i. Faute de temps : confusion avec le part. p.

3. La finale -c n'est pas acquise à la fin de la scolarité obligatoire. Il s'agit d'une finale rare ne concernant qu'un seul verbe-type. Cacographie : il vaint. Ce barbarisme, qui s'explique par référence aux nombreuses formes voisines : *il vint*, *il vient* et surtout *il craint*.

Comparons ces formes :

prendre	il prend
craindre	il craint
rompre	il rompt
vaincre	il vaine

et constatons leur illogisme. Le bon sens voudrait :

il prendt, il craindt, il rompt, il vainct avec un -t s'ajoutant au radical, ou
il prent, il craint, il romt, il vaint avec un -t se substituant à la dernière lettre du radical.

Ce sont ces illogismes qui rendent si difficile l'assimilation des formes verbales.

4. Deux indices moyens de la terminaison *-e* sont inférieurs à 90 : 7^e, 84 et 8^e, 87. Ces valeurs s'expliquent par *on renvoie* dont la finale *-oi* a provoqué une confusion avec la 3 pr. ind. des verbes en *-oir* ou *-oire*. Cacographie la plus fréquente : *-oit*.

Récapitulation. I

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-ons	96	96	96	97	97	97	100
-ommes	91	97	99	99	100	100	100
	+	+	+	+	+	+	+

Remarque :

Acquisition parfaite dès la fin de la première année d'étude.

Récapitulation. II

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-ez	100	99	98	95	90	91	100
-tes	91	98	98	99	99	97	100
	+	+	+	+	+	+	+

Acquisition très satisfaisante.

Récapitulation. III

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-ent	94	96	98	97	98	97	100
-ont	100	99	99	99	100	99	100
	+	+	+	+	+	+	+

Remarque :

Les trois personnes du pluriel du pr. ind. ne posent aucun problème. Leurs terminaisons sont acquises dès la première année d'étude.

5. IMPARFAIT DE L'INDICATIF

Récapitulation

1. -ais	74	93	96	97	96	95	100
2. -ais	98	99	98	98			
3. -ait	91	98	98	98	96	95	93
I -ions	98	100	93	81	88	89	100
II. -iez	100	80	93	88	84	86	97
III. -aient	81	92	95	94	96	96	100
	+	+	+	+	+	+	+

Remarques :

1. Les six terminaisons de l'impar. ind. sont acquises dès la première année d'étude.

2. Les personnes les plus difficiles sont la 1 et la III.
3. La 1 (-*ais*), qui n'est pas tout à fait acquise en 5^e, subit l'influence de la difficulté du fut. s.; cacographie : -*ai*.
4. La III présente des fautes d'accord; cacographie : -*ait*.
5. Les I et II présentent quelques indices moyens inférieurs à 90. Ils sont dus aux formes-problèmes : ns repeign-*ions*, ns ri-*ions*, ns val-*ions*, ns assaill-*ions*, ns envoy-*ions*; vs rejoign-*iez*, vs voy-*iez*, vs fuy-*iez*.

6. PRÉSENT DU SUBJONCTIF

Récapitulation :

	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
1. -e	94	92	91	90	92	100
-s	86	83	78	75	82	93
2. -es	82	89	89	96	96	96
-s	86	83	78	75	82	93
3. -e	91	90	87			
-t	43	61	73	89	90	73
I. -ions	78	77	85	76	69	96
-ons	95	79	86	86	69	93
II. -iez	99	83	83			
-ez	98	81	90			
III. -ent	87	93	92	93	94	93
	+	+	+	+	+	+

Remarques :

1. Le pr. sub. est, en général, acquis pendant la première année d'étude.
2. Seule la 1 (-*e*) ne présente aucun indice moyen inférieur à 90.
3. La 2 (-*es*) présente de nombreuses fautes de personne : -*e*, dues peut-être à la 2 impér. : chant-*e* !
4. L'indice moyen 87 pour la 3 (-*e*) en 8^e s'explique par la forme *q. il coure* (cacographie : *q. il court*), dont l'indice d'acquisition est très faible (42).
5. Les formes-problèmes comme *q. ns cueill-ions*, *q. ns craign-ions*; *q. vs croy-iez* expliquent les fléchissements constatés aux I et II.
6. L'indice moyen 87 en 5^e de la III s'explique par des fautes d'accord : surtout *q. ils soit*, *q. ils meure*.
7. Les 1 et 2 du verbe *être* donnent lieu à de nombreuses fautes : *q. je soi-e*, par référence à la terminaison type de la 1 pr. sub. -*e* (cf. *q. j'envoie*, *q. je voie*).
8. La 3 du verbe *avoir* n'est acquise qu'en 9^e, après quatre ans d'étude. Cacographie : *q. il ai-e*.
9. Les terminaisons -*ons* et -*ez* des I et II des verbes *avoir* et *être* sont acquises sans grande difficulté après un an d'étude avec néanmoins de fréquentes cacographies : -*ions* et -*iez*. Fléchissement aberrant de la I en 10^e (indices -*ions* 69 et -*ons* 69).

7. IMPÉRATIF

Récapitulation

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
2. -e	90	82	77	77	75	77	90
-is	36	43	61	73	80	77	100
-s	59	64	81	81	79	85	99
-a	87	63	62	75	85	87	93
I. -ons	95	94	96	97	95	96	100
II. -ez	79	88	95	96	98	96	100
-tez	31	59	71	77	93	92	100
	$\frac{4}{7}$	$\frac{3}{7}$	$\frac{4}{7}$	$\frac{6}{7}$	$\frac{7}{7}$	$\frac{7}{7}$	$\frac{7}{7}$
	—	—	—	+	+	+	+

Remarques :

1. Seules la 2 (-e), la I et la II (-ez) sont acquises, après un an d'étude.
2. La 2 (-is) est acquise en 9^e : cinq ans d'étude. Fautes de temps : -i et -it.
3. La 2 (-s) est acquise en 7^e : trois ans d'étude. Fautes de temps : boît, répand.

Ces terminaisons -t et -d caractéristiques de la 3 nous révèlent que les élèves doivent probablement assimiler la terminaison -e de la 2 impér. à la 3 pr. ind. et non à la 1 du même temps.

4. La 2 (-a) est acquise définitivement en 8^e (quatre ans d'étude). Faute de temps : vas.

5. La 2 (-e) est la mieux acquise des quatre terminaisons de cette personne.

Il est remarquable de constater que l'indice de 5^e est supérieur à celui des autres années. Cela est peut-être dû au fait qu'en 4^e l'enseignement de la conjugaison étant encore peu systématisé, les formes s'acquièrent par l'usage et de manière quasi inconsciente. Dès la 5^e, le nombre des temps à étudier augmentant (introduction en particulier du pr. sub.), l'enseignement se fait plus systématique. Mais comme à cet âge (10-11 ans) les enfants sont encore peu enclins à raisonner sur des faits de langue et encore moins sur des particularités orthographiques, il en résulte que cet essai de systématisation trouble les écoliers plus qu'il ne les aide, d'où fléchissement des indices d'acquisition.

6. Il est intéressant d'observer que la cacographie la plus fréquente de la II (-ez) est -er : cuisier, prédiser, ayer. Ce sont des barbarismes dus à l'interférence inf.-impér. des verbes en -e. Et cela s'explique sans doute par le fait que souvent l'infinitif a valeur d'impératif : « Glisser une pièce de 20 ct. dans la fente, tourner la manivelle, retirer les cartes postales. »

7. La terminaison -tes de la II est acquise en 8^e après trois ans d'étude alors que la même terminaison était acquise sans difficulté après un an d'étude à la II du pr. ind.

¹ Les rapports $\frac{4}{7}$, $\frac{3}{7}$, $\frac{6}{7}$, etc., indiquent que sur sept terminaisons passées en revue, il y en a 4 en 5^e, 3 en 6^e, 4 en 7^e, 6 en 7^e, etc., qui sont acquises (indice ≥ 75). Le « jugement » est négatif (—) quand ce rapport est plus petit que $\frac{75}{100}$ ($\frac{3}{4}$); il est positif (+) quand ce rapport est égal à $\frac{75}{100}$ ou plus grand.

Cacographie : *-te*. Interférence entre la 2 (-e) et la II (-tes) d'autant plus explicable que, dans la forme de politesse, la forme impérative ne concerne qu'une personne : « Monsieur, faites-moi le plaisir de m'accompagner. »

8. Toutes les remarques que nous venons de formuler attestent que l'impératif est un temps difficile et que la 4^e n'est certainement pas l'année la meilleure pour son enseignement.

8. PARTICIPE PRÉSENT

	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
-ant	99	99	97	96	100
	+	+	+	+	+

Remarque :

Le part. pr. est acquis sans peine dès la première année de son étude. Le fait qu'il possède une terminaison unique *-ant* explique ce succès.

9. PASSÉ SIMPLE

Récapitulation. Singulier

	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
1. -ai	60	84	85			
-is	81	91	94			
-us	80	81	86			
-ins		77	84	89	87	100
2. -as	89	91	97			
-is	95	98	96			
-us	80	81	86			
-ins		77	84	89	87	100
3. -a	96	99	97			
-it	87	91	87			
-ut		28	55	56	65	87
-int		87	91	87		
	+	+	+	+	+	+

Récapitulation. Pluriel

I. -âmes	92	97	94	92	88	87
-îmes	94	95	92	86	80	80
-ûmes	90	96	93	97	96	94
-înmes	49	74	74	78	83	100
II. -âtes	93	99	97			
-îtes	67	87	91			
-ûtes	85	97	94			
-întes	64	83	78	78	83	100
III. -èrent	80	95	91			
-irent	97	99	98			
-urent		100	98			
-inrent		92	94			
	+	+	+	+	+	+

Récapitulation p. s. des verbes en -e

	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
ai	60	84	85			
as	89	91	97			
-a	96	99	97			
-âmes	92	97	94	92	88	87
-âtes	93	99	97			
-èrent	80	95	91			
Tot.	510	565	561			
Moy.	85	94	93			
	+	+	+			

Remarques :

1. Le p. s. est, en général, acquis après un an d'étude.

2. La 1 (-ai) des verbes du type aimer est acquise après deux ans d'étude.

La cacographie principale -ais est due probablement à une confusion avec l'impar. ind.

Il est probable aussi que pour nombre d'élèves la terminaison -ai du p. s. soit à celle (-ais) de l'impar. comme celle du fut. (-rai) est à celle du pr. cond. (-rais).

3. Les terminaisons -inmes et -întes demandent deux ans d'étude.

4. La terminaison -ut n'est jamais acquise par nos écoliers. Cela est dû aux deux verbes-problèmes utilisés pour la prospection : *on dut* et *elle crût*. Il est certain que si nous avions demandé des formes comme *il voulut*, *il parut*, *il conclut*, les résultats eussent été bien meilleurs.

5. A la 1, la terminaison -is présente des fautes de personnes (-it) et des barbarismes (-i) dus à des interférences avec les verbes du type finir (part. p. fini).

La terminaison -us fournit des fautes de temps (-u) par interférence avec le part. p.

La terminaison -ins, qui est la plus difficile, donne une faute de temps (-int) et des barbarismes (-eins, -ints). Il est intéressant de relever ici que les barbarismes, qui sont d'ailleurs peu nombreux, apparaissent partout où des formes sont particulièrement difficiles. Ils pourraient même être considérés comme signes révélateurs de la difficulté d'une graphie.

6. A la 2, la terminaison -is atteint régulièrement un indice égal ou supérieur à 90.

Les autres terminaisons présentent les mêmes genres de fautes que celles constatées à la 1.

7. A la 3, la terminaison -a ne pose aucun problème.

La terminaison -it donne quelques graphies -ît en 8^e : influence de l'étude de l'impar. sub.

8. La I, à part -inmes, ne pose pas de problèmes.

La II non plus, si ce n'est, en 5^e, la faute *vs dites* par interférence avec la II pr. ind. Cette faute rejaillit sur d'autres verbes et donne une graphie *vs conduisites*, fréquente en 6^e.

9. A la III retenons les fautes *-ère* et *-aient* pour *-èrent*. La première ressortit à l'accord (oubli de la finale *-nt*). La seconde résulte d'une interférence avec l'impar. ind. : ils fermaient — ils feraient.

10. IMPARFAIT DU SUBJONCTIF

Récapitulation

	8°	9°	10°	C
1. -usse	92			
2. -usses	89	95	93	100
3. -ât	25	51	66	100
-ût	40	55	55	93
I. -ussions	92	92	93	100
II. -ussiez	93			
-inssiez	46			
III. -ussent	91	97	98	100
	$\frac{5}{8}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{5}{5}$
	—	—	—	+

Remarques :

1. Nous avons renoncé à procéder au jeu des interpolations pour pallier les lacunes de notre prospection (nous ne passons en revue que huit terminaisons sur vingt-quatre que compte ce temps).

2. Nos documents nous suffisent à montrer :

- a) que seule la 3 (°) présente de réelles difficultés;
- b) que les terminaisons en *-inss* des verbes du type tenir sont difficiles (nous l'avions déjà constaté à propos du p. s.);
- c) que toutes les autres terminaisons sont acquises après un an d'étude.

3. La faute majeure de la 3 consiste à donner la terminaison du p. s. : q. elle chanta, q. il eut.

Cette terminaison (°) n'est pas acquise en 10° (fin de la scolarité obligatoire).

11. PARTICIPE PASSÉ

Récapitulation

	5°	6°	7°	8°	9°	10°	C
Masc. sg. -é	75	80	97	92			
-i	64	68	76	76	65	74	91
-u	77	88	94	92	89	90	100
-is		36	74	74	72	80	100
-t	69	64	75	75	75	79	99
Fém. sg. -ue			95	91	88	96	96
-ise				94			
Masc. pl. -és	17	28	51	51			
-is		47	69	75	79	84	100
-us	43	51	68	70	75	80	100
-ts				57	65	78	100
Fém. pl. -ises			97	60	75	85	93
M. sg. seul	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{5}$	$\frac{4}{5}$	$\frac{4}{5}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{4}$
	—	—	+	+	—	+	+

Remarques :

1. Nous avons renoncé à traiter les temps composés pour eux-mêmes à cause de la présence des deux éléments : l'auxiliaire et le participe passé. Nous nous bornons ainsi à n'étudier que les part. p.

2. Un premier coup d'œil sur notre tableau récapitulatif révèle que de toutes les terminaisons passées en revue jusqu'ici ce sont celles du part. p. qui donnent les indices les plus faibles.

3. Au masc. sing. seules les terminaisons *-é* et *-u* (les plus fréquentes d'ailleurs) sont acquises après un an d'étude. La terminaison *-t* demande trois ans d'étude, la terminaison *-is* cinq ans et la terminaison *-i* n'est pas encore acquise après sept ans d'étude.

4. Les deux terminaisons du fém. sing. (*-ue* et *-ise*, finale sonore) sont acquises après un an de travail.

5. Les terminaisons masc. plur. ne sont guère acquises qu'en 9^e (environ cinq ans d'étude).

6. Quant à la terminaison fém. plur. *-ises* (sonore), elle est acquise après un à trois ans d'étude.

7. Si nous nous limitons au masc. sing., nous pouvons faire les observations suivantes :

a) Terminaison *-é*. Faute la plus fréquente *-er*.

b) Terminaison *-i*.

Les neuf verbes au pluriel présentent régulièrement la faute *-is* (accord avec le sujet du verbe même s'il s'agit de l'auxiliaire avoir).

Les huit verbes au sing. ne présentent que 4 fois cette faute.

La faute *-it* est fréquente à la 3 : q. il ait fini*t*, il a lui*t*. De nouveau accord avec le sujet et terminaison caractéristique de la 3 : *-it*.

A cet égard, il est intéressant de relever la graphie ils ont rem*plient* où l'accord avec le sujet est particulièrement apparent.

c) La terminaison *-u* permet de faire les mêmes remarques : nous avons eus, ils ont eus, ils ont descendu*ent*, j'ai pus (*-s* de la 1), tu as bus (*-s* de la 2).

d) La terminaison *-is* présente les cacographies *-it* qui révèlent des fautes de temps et *-i* qui sont des barbarismes qu'explique une interférence avec les verbes du type finir (part. p. fini).

e) Les terminaisons *-t* présentent une grande variété de cacographies qui s'expliquent par les lettres qui précèdent la finale *-t* : vs avez dis, vous avez di; j'aurai crains, crain, craind; tu as offer, offere, offers.

8. L'examen des terminaisons du participe passé révèle que cette forme verbale, qui est l'adjectif du verbe, requerrait une étude spéciale qui déborderait les limites de ce travail.

Nous renvoyons le lecteur aux belles études de G. Goosens sur l'*Accord du participe passé*, et aux travaux de notre Laboratoire de pédagogie expérimentale, dont nous avons déjà parlé (p. 28).

Remarque finale

Les documents exposés dans les tableaux ci-dessus sont des *faits* qui nous permettront de fixer le niveau d'acquisition de chaque temps, et leur degré de difficulté.

Quant aux fautes les plus fréquentes, leur examen nous permettra, après les avoir classées, de formuler quelques hypothèses sur leurs causes et d'orienter ainsi la méthodologie de la conjugaison. Nous esquisserons ainsi une *étiologie objective* des fautes de conjugaison.

B. NIVEAUX D'ACQUISITION ET DIFFICULTÉ RELATIVE DES TEMPS

1. NIVEAUX D'ACQUISITION DES TEMPS

Les chiffres qui figurent dans les tableaux ci-dessus permettent-ils de déterminer en quelle année les divers temps peuvent être considérés comme acquis ?

Oui. Mais il importera de ne pas donner à ces chiffres une valeur absolue et de ne leur demander qu'une *indication* propre à étayer un jugement qui à son tour ne pourra se prétendre définitif.

Comment avons-nous établi ce jugement ?

Nous avons passé en revue tous les indices d'acquisition que nos enquêtes nous ont fournis pour toutes les personnes de chaque temps.

C'est ainsi qu'en 5^e nous avons 17 indices pour le pr. ind.; en 6^e, nous en avons 20, etc.

Nous avons cherché le nombre d'indices dont la valeur atteint ou dépasse 75. Quand ce nombre est lui-même égal aux trois quarts au moins de la totalité des indices, nous avons conclu que le temps envisagé pouvait être considéré comme acquis (+). Quand, au contraire, les trois quarts des terminaisons prospectées n'atteignaient pas l'indice 75, nous avons considéré le temps comme non acquis (—).

On pensera que nous aurions pu calculer la moyenne arithmétique des indices de toutes les terminaisons de chaque temps et considérer comme acquis tout temps dont la moyenne atteignait le seuil 75. Nous y avons renoncé car ce calcul eût été artificiel. En effet, pour qu'une telle opération pût donner un résultat représentatif de la réalité, il eût fallu affecter au préalable chaque indice d'un coefficient exprimant la *fréquence d'emploi* de chaque terminaison. Or ce coefficient nous fait défaut. Le nombre de verbes-types utilisant telle terminaison aurait été déjà une indication mais n'aurait pu cependant tenir lieu de coefficient de fréquence car les verbes-types eux-mêmes ont des fréquences d'emploi très variables. Enfin nous pensons que ce travail, à supposer que nous eussions possédé les éléments nécessaires, n'eût pas apporté un degré de précision qui justifîât le labeur statistique qu'il supposait.

Les signes + et — que l'on va trouver dans le tableau ci-dessous doivent être considérés comme des jugements fondés sur des chiffres sans doute, mais des chiffres *interprétés*.

Niveaux d'acquisition des temps

	Indices d'acquisition						
	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
Inf.	+	+	+	+	+	+	+
Fut. s.	+	+	+	+	+	+	+
Pr. cond.	+	+	+	+	+	+	+
Pr. ind.	+	+	+	+	+	+	+
Impar. ind.	+	+	+	+	+	+	+
Pr. sub.	+	+	+	+	+	+	+
Impér.	—	—	—	+	+	+	+
Part. pr.			+	+	+	+	+
P. s.		+	+	+	+	+	+
Impar. sub.				—	—	—	+
Part. p. (m. sg.)	—	—	+	+	—	+	+

Remarques :

1. La distribution des signes + et — répond à l'impression générale qui a pu se dégager des tableaux que nous avons dressés et commentés à propos des terminaisons de nos 551 formes verbales.

2. Tous les temps (ou modes) sont acquis après un an d'étude sauf trois : l'impér., l'impar. sub. et le part. p. dans les temps composés.

3. Le participe passé demande trois ans d'étude. Enseigné en 4^e déjà, il n'est acquis qu'en 7^e et présente encore une défaillance en 9^e.

4. L'impératif demande quatre ans d'étude : enseigné en 4^e, il n'est acquis qu'en 8^e.

5. L'impar. sub. enfin n'est pas acquis après trois ans d'étude : enseigné en 7^e, il n'est pas acquis au début de la 10^e. C'est le seul temps (3 : 7 surtout) qui ne soit pas acquis à la fin de la scolarité obligatoire.

6. Ce dernier tableau permet de conclure que les terminaisons des verbes finissent toutes (à l'exception d'une seule et fort rare) par être acquises pendant la scolarité obligatoire, soit jusqu'à 15 ans.

Trois temps ont des terminaisons difficiles à assimiler. Il importera sans doute de modifier le plan d'études afin de les enseigner à l'âge optimum et de perfectionner, sur la base de nos analyses, la didactique de leur enseignement.

2. DIFFICULTÉ RELATIVE DES TEMPS. LES GENRES DE FAUTES, LEUR FRÉQUENCE

Le tableau suivant donne deux sortes de renseignements :

a) Il donne le pourcent des formes soumises à l'analyse par rapport au nombre total des graphies dictées aux élèves.

Ex. : Fut. s., 55 formes dictées, 12 soumises à l'analyse (c.-à-d. 12 formes dont l'indice d'acquisition était inférieur à 90), soit le 22 % de 55.

Ces pourcents permettront de se faire une idée de la difficulté relative de chaque temps. En effet, plus grand est le nombre des formes soumises à l'analyse, plus grande est aussi la difficulté du temps.

b) Ils donnent aussi le nombre des cacographies relevées (c.-à-d. toutes celles qui se présentaient un nombre de fois au moins égal au dixième de la totalité des fautes) et leur distribution sous trois chefs :

I. *Fautes de personnes.* Nous entendons par là toutes les fautes dues à une confusion avec la graphie d'une autre personne du même temps.

Ex. : je conduit; la terminaison de la 1 est confondue avec celle de la 3.

II. *Fautes de temps.* La graphie fautive appartient à un autre temps :

Ex. : Fut. s. je donnerais. Confusion avec le pr. cond.

III. *Les barbarismes.* Nous rangeons sous cette rubrique toutes les graphies qui ne se rencontrent jamais dans la conjugaison du verbe envisagé.

Ex. : il boud, elle crain, j'offri.

	Cacographies relevées					
	Formes prosp.	Formes anal.	Tot.	Pers.	Temps	Barb.
Inf.	21	3 14 %	5		4 80 %	1 20 %
Fut. s.	55	12 22 %	13	2 15 %	9 70 %	2 15 %
Pr. cond.	34	10 29 %	16	9 56 %	7 44 %	
Pr. ind.	148	33 23 %	53	18 34 %	8 15 %	27 51 %
Impar. ind.	47	15 32 %	18	5 28 %	10 56 %	3 16 %
Pr. sub.	60	33 57 %	45	22 49 %	11 25 %	12 26 %
Impér.	32	26 81 %	46		25 54 %	21 46 %
Part. pr.	8	0 %				
P. s.	45	20 44 %	37	4 11 %	11 30 %	22 59 %
Impar. sub.	11	5 46 %	13	3 23 %	3 23 %	7 54 %
Part. p.	90	56 62 %	117	31 26 %	57 49 %	29 25 %
	551	213 39 %	363	94 26 %	145 40 %	124 34 %

Remarques :

1. 213 formes sur 551 (39 %) ont donné lieu à une analyse. Cela signifie que les deux cinquièmes seulement de nos formes ont un indice d'acquisition inférieur à 90. Observons que ce 39 % pourrait être considéré comme l'indice de difficulté des terminaisons.

2. Le rapport du nombre des formes analysées au nombre des formes prospectées varie beaucoup d'un temps à l'autre. Il est révélateur de la difficulté d'un temps.

3. En se référant à ces rapports nous pouvons ordonner les temps en allant du plus facile au plus difficile :

I.	Part. pr	0 %
II.	Inf.	14 %
III.	Fut. s.	22 %
IV.	Pr. ind.	23 %
V.	Pr. cond.	29 %
VI.	Impar. ind.	32 %
VII.	P. s.	44 %
VIII.	Impar. sub.	46 %
IX.	Pr. sub.	57 %
X.	Part. p.	62 %
XI.	Impér.	81 %

4. Cette ordonnance des temps répond, en gros, à ce que nous pouvions attendre après l'étude analytique décrite au début de ce chapitre. Il ne faut pas lui attribuer une valeur absolue. C'est une *indication* qu'il convient d'interpréter.

5. Le part. pr. est très facile. Cela est dû à l'unique terminaison graphique et sonore de ce temps, la difficulté étant toujours directement proportionnelle au nombre de graphies homophones.

6. La présence, en VIII^e rang, de l'impar. sub. étonnera. Qu'on se rappelle cependant que seule la 3 présente des difficultés. Il a suffi que cette personne soit peu prospectée par nos enquêtes (deux fois sur 11 formes demandées de ce temps) pour que le pourcent indicatif de difficulté se trouve relativement peu élevé. Cet exemple nous montre nettement que les résultats que nous commentons ici ne doivent pas être considérés comme absolus mais qu'il convient de les critiquer pour ne les utiliser qu'à bon escient.

7. La présence du pr. sub. en IX^e rang étonne aussi puisque ce temps se révélait comme acquis dès la fin de la première année d'étude.

Ce temps donne de nombreux indices entre 75 et 90. Il en résulte que, quoiqu'il soit acquis, le pr. sub. donne lieu à de nombreuses analyses. La 2 est particulièrement caractéristique : les 9 formes prospectées sont toutes soumises à l'analyse qui révèle de nombreuses fautes de personnes : *-e* au lieu de *-es*.

8. Le part. p. et l'impér. occupent les derniers rangs. Ce sont bien les deux temps les plus difficiles.

9. Les 363 cacographies relevées se classent ainsi quant aux trois genres de fautes que nous proposons :

I.	Fautes d'accord	26 %
II.	Barbarismes	34 %
III.	Fautes de temps	40 %

En gros, on peut dire que les fautes de personnes groupent le quart des cacographies, les barbarismes en groupent le tiers et les fautes de temps les deux cinquièmes.

10. Bien qu'il y ait relativement peu de différence entre ces trois genres de fautes, il est cependant intéressant de constater que ce sont les fautes de personnes — que l'on pourrait aussi appeler fautes d'accord — qui sont les moins fréquentes.

Le contraire se produit pour les fautes de temps qui sont les plus nombreuses.

Remarquons que toutes ces fautes sont dues au caractère *homophone* des graphies proposées aux élèves.

Ces derniers commettent donc plus volontiers des erreurs avec les formes d'autres temps qu'avec les formes homophones du même temps.

11. Enfin les barbarismes, dus le plus souvent à des interférences avec d'autres verbes, sont nombreux. Ex. : j'ai construit interfère avec j'ai fini, que tu aies interfère avec que tu sois, tu veux avec tu veux, etc.

On saisit sur le vif la réalité de ce fait qui pourrait presque être érigé en loi de didactique — que toute difficulté tend à rejaillir sur des formes connexes auxquelles elle communique, par une sorte de contamination, son caractère « difficile ». Le classement de nos 363 cacographies nous permettra d'illustrer plus abondamment cette assertion.

Mais avant de procéder à une classification des fautes, il nous paraît utile de voir si le degré de difficulté des temps est en relation avec la fréquence d'emploi de ces mêmes temps.

3. DEGRÉ DE DIFFICULTÉ DES TEMPS ET FRÉQUENCE DE LEUR EMPLOI

a. *Fréquence d'emploi des temps*

Le degré de difficulté de nos temps est dû à plusieurs facteurs : la difficulté intrinsèque de chaque temps, l'enseignement auquel ces temps ont donné lieu et aussi la fréquence d'emploi des temps dans les travaux écrits des écoliers.

Retenons ce dernier facteur et demandons-nous si une relation existe entre la fréquence d'emploi des temps et leur degré de difficulté.

Pour répondre à cette question, il convient de déterminer la fréquence des temps dans la langue écrite des écoliers.

Il eût été intéressant de dépouiller, avec cette préoccupation, l'imposant matériel réuni par Aristizabal.

À défaut d'une telle étude, nous avons prié M^{lles} Anzioli et Dunand, deux étudiantes qui fréquentaient notre Laboratoire de pédagogie expérimentale, d'entreprendre un sondage qui pût nous donner quelques informations.

Voici un bref compte rendu de cette recherche.

Nous avons examiné la langue écrite active et la langue écrite passive (ou de lecture).

I. LANGUE ÉCRITE ACTIVE

A. *Ecoliers*

1. Ecoliers genevois. — Quatre degrés scolaires de la 4^e (9-10 ans) à la 7^e (12-13 ans). Huit compositions pour les garçons et huit pour les filles de chaque degré. En tout 32 compositions.

2. Ecoliers français. — Dépouillement de trois numéros de *La Gerbe*, journal de la Coopérative de l'enseignement laïc (Freinet) ne contenant que des travaux d'élèves.

B. *Adultes*

Dépouillement des compositions des recrues genevoises de 1947. Extrait du travail de fin d'études pédagogiques de M. Roger Piguet : « Le verbe dans les compositions des recrues genevoises » (relevé de 6165 verbes).

II. LANGUE ÉCRITE DE LECTURE

A. *Livres de lecture des écoliers genevois*

Heures claires 4^e année

J'aime lire 5^e année.

Fleurs coupées 6^e année.

B. *Albums illustrés du Père Castor* : Cigalou, Plouf le Canard, Scaf, Bourru l'ours brun, Coucou, Ce que nous mangeons.

C. *L'Ile rose*, de Vildrac.

D. *Journaux pour les enfants*.

4 numéros de *L'Ecolier romand*.

3 brochures de l'Œuvre suisse de lectures pour la jeunesse.

1 numéro de *L'Astucieux* et 1 numéro de *Hardi les Gars* !

III. RÉSULTATS NUMÉRIQUES

Les chiffres ci-dessous indiquent, en pourcents de la totalité des verbes relevés, le nombre de ces derniers écrits aux divers temps de la conjugaison.

	Compos.	Langue écrite			
		active		passive	
		<i>La Gerbe</i>	<i>Recrues</i>	<i>Livres de lecture</i>	<i>Littérat. enfantine</i>
Inf.	16	16	25	16	19
Fut. s.	1	3	4	2	2
Pr. cond.	1	1	2	0	1
Pr. ind.	45	41	40	32	36
Impar. ind.	12	13	9	15	11
Pr. sub.	0	1	1	0	1
Impér.	1	5	1	3	3
Part. pr.	2	1	3	6	4
P. s.	8	6	6	11	12
Impar. sub	0	0	0	0	0
Fut. ant.	0	0	0	0	0
P. cond.	0	0	0	0	0
P. c.	10	7	8	5	5
P. q. p. ind.	1	1	1	3	2
P. sub.	0	0	0	0	0
P. ant.	0	1	0	1	0
P-q-p. sub.	0	0	0	0	0
Part. p. sans aux.	2	4	—	6	4

Remarques :

1. Cette étude a porté sur un nombre relativement faible de documents. Les chiffres ci-dessus ne peuvent donc avoir qu'une valeur indicatrice.

2. Il ne semble pas y avoir de différence notable entre la langue écrite active et la langue passive.

Il n'y a guère que le *p. s.* et le *part. pr.* qui soient un peu plus employés dans les livres et journaux que dans les écrits des écoliers ou des adultes.

3. Il n'y a pas de différence sensible non plus entre les écoliers (genevois ou français) et les recrues.

4. Si l'on fait le total des pourcents obtenus par les écoliers et les recrues et qu'on se serve de ces nombres pour ordonner les divers temps, on obtient la liste suivante :

Pr. ind.	126 (42 %)
Inf.	57 (19 %)
Impar. ind.	34 (11 %)
P. c.	25 (8 %)
P. s.	20 (7 %)
Fut.	8 (3 %)
Impér.	7 (2 %)
Part. pr.	6 (2 %)
Pr. cond.	4 (1 %)
P-q-p. ind.	4 (1 %)
Pr. sub.	2 (1 %)
P. ant.	1 (0 %)
Impar. sub.	0 (0 %)
Fut. ant.	0 (0 %)
P. cond.	0 (0 %)
P. sub.	0 (0 %)
P-q-p. sub.	0 (0 %)

5. On voit que sur 17 temps (nous ne tenons pas compte du *part. p.* sans auxiliaire pour lequel les recrues ne nous donnent aucun renseignement), cinq sont particulièrement importants : le *pr. ind.*¹, l'*inf.*, l'*impar. ind.*, le *p. c.* et même le *p. s.* Cinq temps sont d'un emploi si rare qu'ils n'atteignent même pas un pour cent de la totalité des verbes relevés : *impar. sub.*, *fut. ant.*, *p. cond.*, *p. sub.* et *p-q-p. sub.*

Restent sept temps relativement peu employés : *fut. s.*, *impér.*, *part. pr.*, *pr. cond.*, *p-q-p. ind.*, *pr. sub.* et *p. ant.*

6. Il en résulte que l'enseignement de la conjugaison devra mettre l'accent d'abord sur les cinq premiers temps de la liste ci-dessus, puis sur les sept temps suivants et en dernier lieu seulement sur les temps qui ne sont presque pas employés.

¹ M. Kahn, étudiant les temps dans les 2000 phrases d'un parleur parisien, obtient pour les non-passés les pourcents suivants : présent 66,89 % ; futur 3,32 % ; futur prochain 1,27 %. Ces chiffres sont cités par M. Frei in *Le livre des deux mille phrases*, p. 18, note 5, et p. 19, note 1.

7. Relevons que le p. s. qui n'appartient plus qu'à la langue écrite est encore bien vivant. En revanche le futur simple est relativement peu employé.

b. Fréquence d'emploi et degré de difficulté

Nous sommes en mesure maintenant de voir s'il existe une relation entre la fréquence d'emploi des temps et leur degré de difficulté.

Pour exprimer par un nombre le degré de difficulté des temps, nous avons exprimé en pourcent le rapport établi entre le nombre des formes analysées (dont l'indice était inférieur à 90) et le nombre des formes examinées (voir ci-dessus, p. 147). Plus le pourcent est faible, plus le temps peut être considéré comme facile. Il s'ensuit que le degré de facilité d'un temps pourra s'exprimer par le complément de ce pourcent calculé à cent. Ex. : inf. 14 %. Cela signifie que sur 100 verbes à l'infinitif, 14 d'entre eux avaient un indice d'acquisition inférieur à 90.

Si nous calculons le complément de 14 à 100, nous obtenons 86, qui révélera le degré de facilité de l'infinitif.

Dans le tableau suivant, nous reprenons la liste des temps ordonnés en raison de leur fréquence d'emploi (voir ci-dessus); mais nous bloquons les temps composés.

	<i>Fréquence</i>	<i>Degré de facilité</i>
Pr. ind.	126	77
Inf.	57	86
Impar. ind.	34	68
Tps composés	30	38
P. s.	20	56
Fut. s.	8	78
Impér.	7	19
Part. pr.	6	100
Pr. cond.	4	71
Pr. sub.	2	43
Impar. sub.	0	54

Remarques :

1. Il n'y a pas de relation marquée entre la fréquence d'emploi et le degré de facilité des temps. Les temps composés sont beaucoup utilisés, tout en étant difficiles; le fut. s. est rare mais cependant facile.

2. Il s'ensuit que le simple fait d'écrire des formes verbales dans des compositions ne suffit pas à acquérir la maîtrise des temps de la conjugaison. Des exercices spéciaux seront nécessaires.

3. Un plan d'études de la conjugaison devra tenir compte et de la fréquence d'emploi des temps et de leur degré de difficulté.

C. ÉTUDE ANALYTIQUE DES DIVERS GENRES DE FAUTES

1. LES FAUTES D'ACCORD

Elles sont de deux sortes :

- a) Les fautes de *personne* : l'élève confond la terminaison d'une personne avec celle d'une autre personne du même temps.

Ex. : La 1 est confondue avec la 3 : je donne-rai/s/rait.

La 2 est confondue avec la 1 ou la 3 : tu chant-es/e.

- b) Les fautes de *genre et nombre* (commises aux part. p.).

Ex. : le masc. sing. est confondu avec le masc. plur. : ns avons dessin-é/és.

Le fém. sing. est confondu avec le masc. plur. : une plante cr-ue/us.

Le tableau ci-dessous montre comment se distribuent les 94 graphies classées sous la rubrique « fautes d'accord ».

Horizontalement : les personnes dont certaines formes ont fourni des fautes d'accord.

Verticalement : les personnes avec lesquelles il a pu y avoir confusion.

Ex. : 17 formes à la 1 présentent des fautes d'accord; 1 fois il y a confusion avec la 2 et 16 fois avec la 3.

Quand la confusion peut être attribuée à deux personnes, le second nombre est noté entre parenthèses.

	1	2	3	I	II	III	masc. sing.	masc. plur.	fém. sing.	fém. plur.	T	%	
1 2 3	11 7	1 1 (4)	16 8 (9)			1 2					17 20 10	18 21 11	
I II III	6	1 (3)	8 (3)			1					1 0 15	1 0 16	67
masc. sing.								19	2		21	22	
masc. plur.							6				6	7	
fém. sing.							1	1		1	3	3	
fém. plur.									1		1	1	33
Total	24	2	32			4	7	20	3	1	94	100	100

Remarques :

1. Les fautes de personnes représentent les deux tiers des fautes d'accord relevées; celles de genre et nombre, le tiers.

2. Les fautes de personnes se classent ainsi :

erreurs commises à la 2 :	21 %
1 :	18 %
III :	16 %
3 :	11 %
I :	1 %
II :	0 %

On saisit ainsi la difficulté relative des personnes, particulièrement de la 2.

3. Les fautes de genre et nombre se concentrent au masc. sing. Cela est bien naturel puisque presque tous nos part. p. étaient conjugués avec *avoir* et requéraient une graphie masc. sing.

Nous donnons, ci-dessous, le détail de la distribution que vient de résumer notre tableau.

1 confondue avec 2

q. j'acquièr-e/es	Total	1
-------------------	-------	---

Erreur due au fait qu'au pr. ind. 1 et 2 sont identiques : je, tu acquiers.

1/3 (formes de la 1 confondues avec la 3)

je donne-rai/s/rait	je moud-s/...d	
je nui-rai/s/rait	je dor-s/t	
je craind-rai/s/rait	je revêt-s/...t	
je di-s/t		
je condui-s/t	je nourri-s-ais/ait	
je plai-s/t	que je soi-s/t	
je vainc-s/...c		
je m'assied-s/...d	j'offr-is/t	
je répand-s/...d	je cuis-is/it	Total 16

2/1

q. tu ai-es (été)/e	q. tu ai-es (résolu)/e	Total	2
---------------------	------------------------	-------	---

2/1 ou 3

tu chant-es/e	q. tu vienn-es/e	
q. tu fuss-es/e	q. tu te tienn-es/e	
q. tu te mouv-es/e	q. tu dorm-es/e	
q. tu te vêt-es/e	q. tu sach-es/e	
q. tu puiss-es/e		Total 9

La finale -s est toujours difficile. Elle tombe à l'impér. pour les verbes en -e constituant une exception qui rend plus ardue la maîtrise générale de la 2. Cela explique peut-être les fautes relevées ici.

2/3

tu rempli-ras/ra	tu descend-s/...d	
	tu vau-x/t	
tu es/est		
tu écri-s/t	tu chant-as/a	
tu meu-s/t	tu ret-ins/int	Total 8

2/III

q. tu vienn-es/ent

Total 1

3/1

q. il ai-t/e

q. il ai-t (fini)/e

q. il ai-t (fallu)/e

Total 3

Faute de personne mais qui pourrait aussi rentrer dans une catégorie que nous pourrions appeler *fautes de verbes*. Les élèves qui écrivent ai-e confondent avec la très grande majorité des *verbes* qui forment la 3 pr. sub. en -e.

3/1 ou 2

il batt-raït/rais

elle crain-t/s

il bou-t/s

il offr-ait/ais

Total 4

3/2

on va/vas

Total 1

Double faute : influence du pronom *on* qui, pour de nombreux sujets, a valeur de *pluriel*; et marque de ce pluriel par -s.

3/III

q. il ri-e/ent

q. on finiss-e/ent

Total 2

Remarquons aussi l'influence du pronom *on* qui entraîne une terminaison du pluriel : -ent.

III/1 ou 2

ils construi-raient/rais

q. elles se soi-ent (assises)/s

ils au-raient (eu)/rais

Total 3

III/1 ou 3

q. ils mour-ussent/usse

q. ils meur-ent/e

q. ils fass-ent/e

Total 3

III/2

q. ils mour-ussent/usses

Total 1

Pluriel marqué par -s.

III/I

elles cueille-ront/rons

Total 1

III/3

ils au-raient(eu)/rait

ils serv-aient/t

ils construi-raient/rait

ils répand-raient/rait

q. ils soi-ent/t

ils mord-aient/ait

q. elles se soi-ent (assises)/t

ils dis-aient/ait

Total 8

masc. sing. / masc. plur.

2. (tu as) b-u/us (tu aurais) véc-u/us	(ns avons) condui-t/ts	
3. (q. il ait) fin-i/is (on a) cueill-i/is	II. (vs avez) serv-i/is (q. vs eussiez) concl-u/us (vs aviez) m [~] -u/us	
I (ns avons) dessin-é/és (ns aurions) sent-i/is (ns avons) sort-i/is (ns avons) e-u/us (ns eûmes) revêt-u/us	III. (ils ont) rempl-i/is (ils auront) suiv-i/is (ils auraient) e-u/us (ils ont) e-u/us (ils ont) descend-u/us (ils ont) écri-t/ts	Total 19

Il est très remarquable de constater que la grande majorité des fautes sont faites aux trois personnes du pluriel : *accord avec le sujet du verbe*.

L'étude que nous avons entreprise sur l'accord du part. p. a révélé la même erreur fondamentale pour tous les part. p. avec *avoir*. Les élèves ont beaucoup de peine à ne pas obéir à la règle la plus courante qui veut que le verbe s'accorde avec son sujet.

Ce non-accord du part. p. (conjugué avec *avoir*) avec le sujet est contraire au génie de la langue. Cela trouble les élèves et oblige les maîtres, à l'encontre de toute saine pédagogie, à enseigner une règle négative : *Le part. p. avec avoir ne s'accorde jamais avec son sujet*.

masc. sing. / fém. sing.

I. (ns avons) e-u/ue	III. (ils ont)e-u/ue	Total 2
----------------------	----------------------	---------

Cette faute est aussi due, probablement, à la difficulté inhérente à la forme *eu*. Les enfants entendent « u » ; ils savent aussi que ce participe contient un *e* et, logiquement, ils placent cet *e* après le *u* et non avant.

masc. plur. / masc. sing.

I. (ns sommes) reven-us/u (q. ns soyons) all-és/é	III. (ils sont) sort-is/i (ils étaient) mor-ts/t	
II. (vs êtes) all-és/é	sans auxil. : (des motifs) pein-ts/t	
		Total 6

fém. sing. / fém. plur.

sans aux. : (une plante) cr-ue/ues	Total 1
------------------------------------	---------

fém. sing. / masc. sing.

sans aux. : (une plante) cr-ue/u	Total 1
----------------------------------	---------

fém. sing. / masc. plur.

sans aux. : (une plante) cr-ue/us	Total 1
-----------------------------------	---------

fém. plur. / fém. sing.

III. (q. elles se soient) ass-ises/ise	Total 1
--	---------

Remarques :

Les *fautes d'accord* sont dues au fait que le sujet écrivant répugne à caractériser deux fois la personne et le nombre : une fois au moyen du pronom sujet et une seconde fois au moyen de la terminaison ; et cela particulièrement dans les cas — nombreux — où la finale écrite est muette.

Langue parlée :

je chant'
tu chant'
il chant'
il(s) chant'

Langue écrite :

je chante
tu chantes
il chante
ils chantent

La distinction des personnes par la terminaison se perd peu à peu pour être remplacée par la seule distinction au moyen des pronoms sujets qui deviennent des sortes de préfixes formant, pour le sujet parlant, corps avec le verbe lui-même.

Les pronoms sujets devenant signes distinctifs des personnes, les terminaisons deviennent inutiles ou du moins peuvent s'unifier. C'est ainsi que la finale *-ons* de la I est remplacée, dans le parler populaire par la finale *-e* de la 3, la caractéristique de la I étant dès lors marquée par le double pronom *nous on* : « *nous on* achète les fruits en gros ».

La caractéristique de la personne se plaçant devant le verbe au moyen du pronom, il est bien naturel que le verbe tende à se réduire à son élément sémantique, le radical, et que la finale perde toujours davantage de son importance.

Cela explique la multiplicité des fautes d'accord et fournit — pour les verbes du moins — une explication du phénomène constaté par Vaney, Simon et Lambert ¹, à savoir que les fautes ont tendance à se concentrer dans les finales des mots.

2. LES FAUTES DE TEMPS

Nous appelons « fautes de temps » les fautes qui pourraient être attribuées à une confusion avec des formes homophones appartenant à d'autres temps.

¹ LAMBERT, TH., dactylogr., p. 98 : « Notre analyse montre une *abondance particulière de fautes dans les finales des mots*. Simon avait déjà fait une telle constatation.

Les finales des mots présentent d'abord beaucoup de *lettres muettes*. Dans notre classification 848 mots sur 3481, soit 24,4 % sont classés dans la catégorie *omission* d'une lettre muette à la fin du mot. 25 % présentent l'*addition* de lettres muettes à la fin du mot. Enfin, il y a substitution de voyelles et de consonnes finales dans 26,5 % des mots.

Aux difficultés d'ordre philologique et phonétique s'ajouteraient encore des difficultés d'ordre psychologique. Il est d'observation courante qu'en lecture, les enfants devinent la fin des mots. Cette habitude, souvent erronée d'ailleurs, a son pendant en orthographe, car beaucoup d'élèves observent moins les détails orthographiques des finales. Le fait est d'autant plus grave que souvent ces lettres étant muettes, le son ne peut pas suppléer à la vue. D'autre part, l'écriture, souvent plus négligée à la fin des mots, accentue encore cette déficience. »

Ex. : confusion inf./II pr. ind. : all-er/ez
 impar. ind./pr. ind. : ns envoy-ions/ons

Cette classification, comme toute classification d'ailleurs, a un caractère artificiel car il n'est pas certain que les enfants aient *vraiment* confondu avec la forme de tel autre temps comme nous le supposons.

Ex. : (j'aurai) crain-t/s.

L'élève donne la forme du pr. ind. : je (tu) crains. Est-ce cependant à ce pr. ind. qu'il a pensé en écrivant : « crains » ? Cela est peu probable. Il a plutôt considéré la *première personne du singulier* et donné au participe la finale la plus fréquente de cette personne (s) en faisant un accord avec le *sujet*.

Nous nous trouverions donc en présence d'une faute d'accord plutôt qu'en présence d'une faute de temps. Mais tout ceci est hypothétique et il serait à peu près impossible de fonder une classification pratique des fautes en se basant sur de simples présomptions.

Ce dont nous avons avant tout besoin, c'est d'une classification objective qui aura l'avantage d'exposer des faits irréfragables qu'il nous sera ensuite loisible de livrer à des commentaires de caractère explicatif (étiologie des fautes) quoique hypothétique. Et d'autre part, comme cette classification objective est la seule que nous puissions établir de manière satisfaisante, force nous est de l'adopter et de n'en pas chercher d'autres.

Le tableau suivant nous montre comment se distribuent nos *fautes de temps*.

Horizontalement : les temps dont certaines formes ont donné lieu à une analyse. Verticalement : les temps avec lesquels des fautes ont été commises.

	Inf.	Fut.	Pr. cond.	Pr. ind.	Imp. ind.	Pr. sub.	Impér.	P. s.	Imp. sub.	Part. p.	Tot.	
Inf.				2			(2)			2	4	3%
Fut. s.			9								9	6%
Pr. cond.		7									7	5%
Pr. ind.					4	(4) 1				3	8	5%
Impar. ind.		1		9			(9)				10	7%
Pr. sub.				11			(6)	(1)			11	8%
Impér.				18		(1) 5		(1)		(2) 2	25	17%
P. s.				1	1				3	6	11	8%
Impar. sub.								2		1	3	2%
Part. p.	5			28				(11) 23	1		57	39%
	5	8	9	69	5	6		25	4	14	145	100%

On s'aperçoit que le participe passé et l'impératif ont le plus grand nombre de fautes de temps.

Cela est impliqué par la définition même de nos fautes d'accord et de temps. Moins il y a de personnes dans un temps, et moins il peut y avoir de fautes d'accord mais plus aussi il peut y avoir de fautes de temps.

Ex. : *vas pour va* a été classé dans les fautes de temps, mais on aurait pu — en interprétant — en faire une faute d'accord.

Inf./II pr. ind. ou II impér.

travers-er/ez	all-er/ez	Total 2
---------------	-----------	---------

Observons que les phrases contextes avaient un caractère de commandement qui pourrait expliquer une confusion avec l'impér. :

A la gare on lit : défense de *traverser* les voies.

C'est l'heure d'*aller* à l'école.

L'infinitif d'ailleurs a souvent valeur d'impératif et cela explique peut-être la confusion remarquée ici.

Inf./part. p.

travers-er/é	all-er/é	Total 2
--------------	----------	---------

Fut. s./pr. cond.

je coupe-rai/rais	je vaud-rai/rais	Total 9
je reli-rai/rais	je moud-rai/rais	
je dormi-rai/rais	je voud-rai/rais	
je cui-rai/rais	je tiend-rai/rais	
j'au-rai (craint)/rais		

Cette faute est due à une mauvaise prononciation locale. A Genève on dit *je couperai* avec *é* ouvert comme au pr. cond.

Pr. cond./fut. s.

je donne-rai/rai	je craind-rai/rai	Total 7
je nui-rai/rai	je pour-rai/rai	
j'au-rai (été)/rai	il batt-rai/rai	
je sau-rai/rai		

La difficulté du fut. s. due à la mauvaise prononciation dont nous venons de parler rejaillit sur le conditionnel et provoque à peu près autant de fautes à la 1 pr. cond. qu'à la personne correspondante du fut. s.

Pr. ind./impar. ind. ou pr. sub.

ns cueill-ons/ions	vs croy-ez/iez	Total 4
vs voy-ez/iez	vs rejoign-ez/iez	

Ces formes-problèmes entraînent toujours un grand nombre de fautes. Il faut, pour les éviter, être capable d'une analyse réfléchie qui, le plus

souvent, dépasse les possibilités de nos plus jeunes élèves. Il importera de vouer une grande attention à l'étude de ces formes.

Pr. ind./pr. sub.

j'acquies-s/e	Total 1
---------------	---------

Pr. ind./part. p.

je condui-s/ts	vs di-tes/te	
il fin-it/i		Total 3

Impar. ind./fut. s.

ns sort-ions/irons	Total 1
--------------------	---------

Cette faute est probablement due à une erreur dans la dictée même de la forme.

Le contexte était peut-être un peu court : « Nous sortions après le coucher du soleil. » Il eût fallu accentuer la notion de passé et dire, par ex. : « L'an dernier, chaque soir, *nous sortions* après le coucher du soleil. »

Impar. ind./pr. ind. ou impér.

ns envoy-ions/ons	ns repeign-ions/ons	
ns assaill-ions/ons	vs fuy-iez/ez	
ns sort-ions/ons		
ns val-ions/ons	vs voy-iez/ez	
	vs rejoign-iez/ez	
ns ri-ions/ons		Total 9

Difficulté des formes-problèmes

Pr. sub./pr. ind.

q. j'ai-e (eu)/ai	q. il cour-e/t	
q. j'acquière-e/s	q. ils meur-ent/t	Total 4

Pr. sub./pr. ind. ou impér.

q. je croi-e/s	q. ns craign-ions/ons	
q. ns cueill-ions/ons	q. vs croy-iez/ez	
q. ns ns assey-ions/ons	q. vs conclu-iez/ez	Total 6

Formes-problèmes

Pr. sub./pr. ind. ou p. s.

q. il ri-e/t	Total 1
--------------	---------

Impér./pr. ind.

ai-e/ai	prend-s/d	
va/va-s	coud-s/d	
sen-s/t	moud-s/d	
construi-s/t	résou-s/t	
boi-s/t	met-s/t	
répand-s/d	sui-s/t	
mord-s/d	vi-s/t	Total 14

Il est frappant de constater le nombre important d'élèves qui donnent à la 2^e impér. une finale de la 3 : *mord ! me !* Cela vient probablement du fait que les verbes du type *aimer* ne prennent pas d's à la 2^e impér. : *parle, mange.*

Cette difficulté est signalée aux élèves et provoque, par contre-coup, des erreurs à des formes qui, elles, ne la présentent pas : *prend ! suit !*

Impér./pr. ind. ou pr. sub.

parl-e/es	Total	1
-----------	-------	---

Impér./pr. ind. ou p. s.

fin-is/il	Total	1
-----------	-------	---

Impér./pr. ind. ou part. p.

pein-s/t	rejoin-s/t	Total	2
----------	------------	-------	---

Impér./pr. sub.

ai-e/es	ai-e/t	Total	5
sach-e/es	soi-s/t		
veuill-e/es			

Impér./part. p.

fin-is/i	fai-tes/te	Total	2
----------	------------	-------	---

P. s./pr. ind.

vs d-îtes/ites	Total	1
----------------	-------	---

P. s./impar. ind.

j'écout-ai/ais	Total	1
----------------	-------	---

P. s./impar. sub.

il dorm-it/tt	on f-it/tt	Total	3
on d-ut/ût			

Ces fautes ont été commises en 7^e et 8^e, au moment où est enseigné l'impar. sub. Il est donc important, au moment où une nouvelle notion est mise à l'étude, de prévoir les actions « en retour » des difficultés que l'on aborde sur des formes antérieurement étudiées et dont l'assimilation risque d'être troublée par les nouveaux éléments.

P. s./part. p.

j'écout-ai/é	il dorm-it/i	Total	6
tu e-us (sauté)/u	on d^ut/u		
tu reconn-us/u	elle cr^ut/u		

Impar. sub./p. s.

q. elle chant-ât/a	q. il e-ût (nui)/-ut	Total	2
--------------------	----------------------	-------	---

Impar. sub./part. p.

q. il e-ût (nui) / u	Total 1
----------------------	---------

Part. p./inf.

(je suis) all-é/er	(vs auriez) chant-é/er	Total 5
(ns avons) dessin-é/er	(vs êtes) all-és/er	
(q. ns soyons) all-és/er		

La simple reconnaissance du part. p. et sa distinction d'avec la forme homophone de l'inf. est toujours difficile. Notre étude sur l'accord du part. p. (test de Bruxelles) a révélé que le 10 % des sujets de 6^e, 7^e, 8^e et 9^e primaires commettaient cette faute.

Part. p./pr. ind.

(j'ai) fai-t/s ¹	(il a) lu-i/it	Total 17
(j'ai) cui-t/s ¹	(ns avons) dessin-é/ez ¹	
(je suis) all-é/ez ¹	(ns avons) condui-t/s ¹	
(j'aurai) crain-t/s ¹	(vs auriez) chant-é/ez ¹	
(q. tu eusses) rejoin-t/s ¹	(vs auriez) chant-é/e (?) ²	
(il a) nu-i/is ¹	(vs êtes) all-és/ez ¹	
(il a) nu-i/it	(vs avez) construi-t/s ¹	
(q. il eût) nu-i/is ¹	(ils ont) écri-t/s	
(q. il eût) nu-i/it		

Ces fautes de temps permettent de signaler une erreur d'accord : nos élèves ont tendance à accorder le part. p. conjugué avec avoir avec le sujet du verbe et cela non seulement en genre ou en nombre mais aussi en *personne*.

Ex. : j'ai fais, que tu eusses rejoins.

Nos élèves ont beaucoup de peine à décomposer une forme comme *j'ai fait* en trois éléments : pronom sujet, auxiliaire et part. p. Pour plusieurs d'entre eux, il y a deux éléments : un bloc pronom-auxiliaire *j'ai* et un part. p., soit le verbe lui-même. Dès lors *j'ai* est au passé composé ce que *je* est au pr. ind. ; c'est une sorte de préfixe caractérisant à la fois la 1 et le p. c., tout comme la terminaison latine *-avi* caractérisait la 1 du passé du verbe *amare*. Et puisque généralement le préfixe de la 1 (*je*) entraîne l'adjonction d'un *-s* à la fin du verbe, il s'ensuit que l'élève naturellement écrive : j'ai fais.

Part. p./pr. ind. ou p. s.

(il a) prédi-t/s	(vs auriez) r-i/is	Total 11
(q. il ait) fin-i/it	(vs avez) di-t/s	
(ns eûmes) fu-i/is	(ils auront) suff-i/is	
(ns eûmes) fu-i/it	(ils auront) suff-i/it	
(q. ns eussions) prédi-t/s	(ils ont) rempl-i/it	
(vs auriez) r-i/it		

¹ Confusion avec l'impér. aussi.

² Confusion avec l'impér. et le pr. sub.

Part. p./p. s.

(j'ai) dorm-i/ <i>is</i>	(vs aviez) m [^] -u/ <i>ut</i>	
(j'ai) p-u/ <i>us</i>	(q. vs eussiez) concl-u/ <i>ut</i>	
(il aura) m-is/ <i>it</i>	(ils auront) suiv-i/ <i>it</i>	
(il a) e-u/ <i>ut</i>	(ils auraient) e-u/ <i>ut</i>	
(on a) cueill-i/ <i>it</i>	(ils ont) e-u/ <i>ut</i>	
(il a) pr-is/ <i>it</i>	(ils sont) sort-is/ <i>it</i>	
(il a) ém-u/ <i>ut</i>	(ils eurent) ment-i/ <i>is</i>	
(il a) pl-u/ <i>ut</i> (pleuvoir)	(q. ils eussent) cr [^] -u/ <i>us</i>	
(ns aurons) pl-u/ <i>us</i> (plaire)	(q. ils eussent) cr [^] -u/ <i>ut</i>	
(ns aurons) pl-u/ <i>ut</i> (plaire)	(grand-père) ass-is/ <i>it</i>	
(ns avons) sort-i/ <i>it</i>	(une plante) cr-ue/ <i>ut</i>	
(vs avez) serv-i/ <i>it</i>		Total 23

Part. p./impar. sub.

(ils auraient) e-u/ <i>ât</i>	Total 1
-------------------------------	---------

3. BARBARISMES

Nous entendons par « barbarismes » toutes les graphies qui n'apparaissent jamais dans la conjugaison du verbe envisagé.

Ex. : conduis-*ont* !

La terminaison *-ont* (et non pas *-ront*) ne se trouve jamais dans la conjugaison du verbe conduire. On la rencontre dans d'autres verbes : ils *v-ont*, ils *f-ont*, ils *s-ont*.

Ces barbarismes peuvent, à leur tour, être classés en diverses catégories :

1. La terminaison fausse se retrouve dans un autre verbe au même temps et à la même personne.

Ex. : tu meu-*x* / tu veu-*x*.

2. La terminaison fausse se retrouve dans un autre verbe, au même temps, mais à une autre personne.

Ex. : il pleuv-*ras* / tu mouv-*ras*

3. La terminaison fausse se retrouve dans un autre verbe, à la même personne, mais à un autre temps.

Ex. : q. tu ai-*s* / tu fai-*s*.

4. La terminaison fausse se retrouve dans un autre verbe mais à un autre temps et à une autre personne.

Ex. : q. tu eusses rejoïn-*d* / il vend.
couû ! (pour couds) / il résouû.

5. Enfin les barbarismes purs : la terminaison fausse ne se rencontre jamais, en tant que terminaison, dans aucun verbe.

Ex. : elle crain, nous v-*inmes*, ils ferm-*ère*.

Les formes avec lesquelles la confusion a pu se produire et que nous donnons ci-dessous en regard de chaque forme fausse, ont un caractère purement hypothétique.

1. *Confusion avec un autre verbe au même temps et à la même personne :*

asseoir/boire	q. ns soyions (allés) / q. ns croyions
je hai / j'ai	q. vs ayiez (tenu) q. vs payiez
je m'assiai / j'ai	q. vs soyiez / q. vs croyiez
tu vaus / tu meus	soie / envoie
tu meu-x / tu veu-x	ns vîmes (pr ns vîmes) / ns vîmes (voir)
on renvoit / il boit	(ns eûmes) revêti/fini
on val / on bat	(il a) plus (pleuvoir) / inclus
il boue / il cloue	(il a) pri / fini
il boud / il coud	(il aura) mi / fini
il cout / il résout	(tu t'étais) assi / fini
elle craînd / elle vend	(grand-père) assi / fini
il peînd / il prend	(il a) prédi / fui
il rejoînd / il prend	(q. ns eussions) prédi / fui
elle se résoûd / elle coud	(vs avez) di / fui
q. je soie / q. j'envoie	(ns avons) condui / fui
q. ns ayions / q. ns payions	(vs avez) construi / fui
	(j'ai) cui / fui
	Total 33

2. *Confusion avec un autre verbe au même temps mais à une autre personne :*

il pleuvras / tu mouvras	q. ils pleuvent / ils meuvent
on renvois / je bois	q. ils soie / q. il envoie
il couts / je résous	q. elles se soie (assises) / q. elle envoie
vs ditent / ils précipitent	Total 7

3. *Confusion avec un autre verbe à la même personne mais à un autre temps :*

je haie / q. j'aie	je cuisine (pr je cuisis)
je di / j'ai fini	tu reteins (retenir) / tu reteins (reteindre)
je condui / j'ai fui	il descendi / il a brandi
tu meu / tu as eu	q. ils mourusent / ils refusent
elle vaint / elle vint	vs vs conduisites / vs dites
je nourrissai / je parlai	vs vs conduisite / la phrase que vs avez dite
je courai / je parlai	ils fermaient / ils flairent
q. tu ais (été) / tu fais	q. vs vinciez (venir) / vs rincipiez
q. tu ais (résolu) / tu fais	(ils ont) remplit / ils plient
q. vs conclu(y)ez / vs ennuyez	(ils sont) sortient / ils crient
ais / tu fais	(ils ont) descendent / ils concluent
construi / tu as fui	(q. elles se soient) assisent / elles attisent
mort! (mordre) / tu es mort	(tu as) offers / tu acquiers
sui! (suivre) / tu as fui	(j'ai) fai / j'ai
vi! (vivre) / tu as fui	(ils ont) écrient / ils crient
ayé! / vs avez payé	
écrivé! / vs avez achevé	
cuisé! / vs avez puisé	
j'offri / j'ai atterri	
je cuisai / j'ai choisi	Total 35

4. Confusion avec un autre verbe à un autre temps et à une autre personne :

je <i>vaint</i> / il <i>vint</i>	ns ns <i>vêtiment</i> / ils <i>estiment</i>
vs <i>ête</i> (allés) / je, il <i>prête</i>	ns <i>battimes</i> / tu <i>estimes</i>
il <i>offrai</i> / je <i>coffrai</i>	ns <i>battime</i> / j' <i>abime</i>
<i>est</i> ! (aie !) / il <i>est</i>	vs vs <i>conduistte</i> / il <i>gîte</i>
<i>cout</i> ! (couds) / il <i>résout</i>	vs <i>eules</i> / tu <i>débutes</i>
<i>peind</i> ! / il <i>prend</i>	vs <i>eules</i> (couru) / tu <i>débutes</i>
<i>rejoind</i> ! / il <i>prend</i>	ils <i>fermère</i> / je <i>persévère</i>
<i>résoud</i> ! / il <i>coud</i>	(ns avons) <i>eux</i> ! je <i>veux</i>
<i>conduisent</i> / ils <i>sont</i>	(ils ont) <i>eux</i> / je <i>veux</i>
<i>ayer</i> / <i>payer</i>	(q. vs eussiez) <i>conclud</i> / il <i>coud</i>
<i>écrire</i> / <i>arriver</i>	(une plante) <i>cruent</i> / ils <i>tuent</i>
<i>cuiser</i> / <i>puiser</i>	(j'aurai) <i>craind</i> / il <i>prend</i>
<i>cuisai</i> / je <i>puisai</i>	(q. tu eusses) <i>rejoind</i> / il <i>prend</i>
ns ns <i>vêtimes</i> / tu <i>estimes</i>	(tu as) <i>offere</i> / il <i>préfère</i> Total 28

5. Barbarismes proprement dits :

La terminaison fausse ne se retrouve nulle part dans la conjugaison de n'importe quel verbe.

a) Confusion avec la terminaison d'une autre personne :

q. elles se <i>soients</i> (assises) /	q. tu <i>fâsses</i> / q. il <i>fât</i>
q. je <i>sois</i>	q. ils <i>mourâssent</i> / q. il <i>mourât</i>
tu <i>retîns</i> / il <i>retint</i>	

b) Confusion avec un autre verbe, à la même personne mais à un autre temps :

il *pleuvrat* / il *bat*

c) Confusion avec les verbes dont la dernière lettre du radical tient lieu de terminaison, comme il *va*, il *vainc*, il *prend*, il *met* :

ils ont <i>écri</i>	(j'aurai) <i>crain</i>
<i>soi</i> !	je <i>vain</i> (pour je <i>vaincs</i>)
on <i>renvoi</i>	tu as <i>offer</i>
elle <i>crain</i>	je <i>dor</i> (pour je <i>dors</i>)

d) Confusion avec un nom :

conduison / *maison*

e) La caractéristique de la personne est correcte mais non celle du temps :

ils <i>fermerent</i>	q. vs <i>vinsiez</i>
ns <i>vinmes</i>	q. vs <i>vainssiez</i>
ns <i>vimmes</i> (ns <i>vinmes</i>)	q. vs <i>vainciez</i>
ns <i>vfmme</i> s (ns <i>vinmes</i>)	

Total 21

Tableau récapitulatif

1. Autre verbe, même temps, même personne	33	27 %
2. Autre verbe, même temps, autre personne	7	6 %
3. Autre verbe, même personne, autre temps	35	28 %
4. Autre verbe, autre temps, autre personne	28	22 %
5. Barbarismes proprement dits :		
a) Même verbe, mais une autre personne du même temps	4	
b) Autre verbe, autre temps, même personne	1	
c) Confusion avec verbes dont la dernière lettre du radical tient lieu de terminaison	8	
d) Confusion avec un autre mot	1	
e) La caractéristique de la personne est correcte, mais non celle du temps	7	21
	<u>124</u>	<u>100 %</u>

Remarques :

1. Les barbarismes constituent le tiers de la totalité des cacographies analysées. Ce nombre est important et révèle que les élèves confondent non seulement les formes homophones d'un même verbe mais celles de verbes différents.

2. Les cinq sous-rubriques qui nous ont servi à classer les 124 barbarismes attestent par la relative égalité de leurs pourcents (sauf le N° 2) qu'il n'y a pas de type particulier de confusions et que celles-ci se dispersent à travers toute la conjugaison.

3. Une fois de plus nous observons qu'une forme ne peut jamais être considérée en elle-même et qu'elle éveille des « harmoniques » souvent pervers qui vont troubler la rectitude d'autres formes en apparence plus faciles.

Ex. : il coud, affecté par il résout, donne il cout; symétriquement il coud provoque il résoud.

q. j'envoie entraîne q. je soie; q. ns payions, q. ns ayions, etc.

4. REMARQUES FINALES

1. Le classement des fautes a été fait pour répondre à la question : Par quelle sorte de confusion pourrait-on expliquer la présence de telle ou telle cacographie ?

Chaque rubrique de notre classification répond ainsi à un type de confusion.

2. Ces confusions sont possibles en raison des multiples cas d'homophonie : finis, finit, fini, finie, finies; chanter, chantez, chantai, chanté, chantés, chantée, chantées, etc.

3. Ces nombreuses formes homophones ne donnant lieu à aucune confusion dans le langage oral, on comprend que le sujet écrivant ait quelque peine à distinguer graphiquement ce que la langue parlée n'éprouve pas le besoin de caractériser.

La distinction graphique facilite parfois l'intelligence d'un texte, mais le plus souvent elle est pure et artificielle superfétation.

4. Il s'ensuit que l'apprentissage de la langue écrite — ici de la conjugaison écrite — est sensiblement plus difficile que celui de la langue parlée. Et si cette dernière s'apprend naturellement sur les genoux des mères, l'orthographe — qui n'est pas naturelle — devra comporter une part d'apprentissage formel et, disons-le, artificiel.

5. Quelles règles fournir à cette étude ?

— La multiplicité des confusions possibles nous interdit d'en formuler aucune.

Nous croyons que l'orthographe de la conjugaison ne pourra être progressivement assimilée que par des exercices répétés et gradués : l'orthographe, échappant à toute logique, ne se peut apprendre que par l'usage.

6. Mais cet apprentissage peut être *ordonné*. Nous verrons plus loin à proposer un plan d'études de la conjugaison basé sur la recherche que nous avons entreprise ici. Il importera de tenir compte de trois facteurs :

- a) La fréquence d'emploi des verbes et des temps : ne rien enseigner qui ne soit vraiment utile.
- b) Le degré de difficulté des notions : n'enseigner que ce que chaque élève est en mesure d'assimiler.
- c) La difficulté majeure de chaque élément : attirer l'attention des élèves sur la partie du verbe qui donne lieu aux fautes les plus fréquentes.

7. Et cet enseignement une fois ordonné, il conviendra de le rendre efficient en *multipliant les exercices* : ce n'est que par la répétition et encore la répétition que des formes aussi difficiles que celles de la conjugaison finiront par être acquises.

8. L'analyse que nous achevons a été établie sur la base de nos enquêtes V. 44 et V. 45. La liste des cacographies n'a pas la prétention d'être exhaustive et il est certain que bon nombre de praticiens pourront la compléter en puisant dans les documents accumulés pendant leurs années d'enseignement. Il est non moins certain que cette liste, établie après compilation de plusieurs milliers de graphies, fournira à ces mêmes praticiens des informations utiles et même nouvelles. Elle confirmera souvent les données de leur propre expérience; parfois aussi elle l'infirmuera et ce ne sera sans doute pas le moindre avantage de cette étude que de provoquer la réflexion en ébranlant certaines opinions peut-être insuffisamment étayées.

Enfin le bénéfice le plus important de notre recherche sera, en instituant un débat entre praticiens et statisticiens, de stimuler la recherche scientifique elle-même et de l'amener à se mettre toujours davantage et toujours mieux au service de la pratique pédagogique.

CHAPITRE IX

Les formes flexionnelles

Etude analytique

A. INDICES D'ACQUISITION ET FAUTES LES PLUS FRÉQUENTES

1. INTRODUCTION : BUT DE CETTE ANALYSE

L'étude que nous venons d'achever portait sur les *temps* examinés au moyen des *terminaisons* propres à chacun d'eux. On avait, à cette fin, éliminé le facteur *verbe*, ou plus exactement le facteur *radical du verbe*.

Il nous faut maintenant compléter cette étude par un examen attentif de ce radical, cet examen devant nous donner une double information :

- a) Quel est le niveau d'acquisition de chaque *verbe* ?
- b) Quelles sont les fautes les plus fréquemment commises ?

Notre étude théorique du verbe français (v. ci-dessus, p. 38) nous a amené à renoncer à la notion de *radical* et à lui préférer celle de *formes flexionnelles*. Ces dernières en effet — il y en a en moyenne sept par verbe — sont les formes caractéristiques d'un verbe qui permettent de le conjuguer complètement. On pourrait aussi les appeler formes essentielles ou formes mères (matricielles).

Notre propos sera donc le suivant :

- I. Déterminer l'*indice d'acquisition* de chaque forme flexionnelle en utilisant les matériaux de nos enquêtes et en pratiquant, si besoin est, certaines interpolations.
- II. Déterminer le *niveau d'acquisition* de chaque *verbe* en calculant le pourcent des formes flexionnelles acquises dans chaque degré scolaire (nous entendons par *acquise* une notion dont l'indice d'acquisition franchit le seuil de 75).
- III. Tenter d'établir des *échelons de difficulté* permettant d'ordonner nos 60 verbes-types du plus facile au plus difficile.
- IV. Dresser la liste des fautes les plus fréquentes et opérer un classement qui puisse être utile à une méthodologie de la conjugaison écrite.

2. MISE EN TABLEAUX DES DOCUMENTS

Chacun des 60 verbes-types passés en revue par nos enquêtes a donné lieu à un tableau spécial.

Ce tableau comporte deux colonnes :

à gauche, la liste des formes flexionnelles — elles sont soulignées — avec les formes de nos enquêtes qui les prospectent et leurs indices d'acquisition;

à droite, les fautes les plus fréquentes.

Remarques :

1. Au *fut. s.*, la forme flexionnelle comprend toujours la lettre *r* caractéristique de ce temps.

Ex. : *j'aur/ai*, *j'ir/ai*, *je courr/ai*.

Au *p. s.* (*is, us, ins*), la forme flexionnelle comprend toujours *i, u* ou *in* :

Ex. : *je connu/s*, *je tin/s*, *je fini/s*.

Cette manière de procéder permet de saisir l'*articulation* du radical avec la terminaison. Nous pensons ainsi pallier le caractère quelque peu artificiel du découpage de nos formes verbales en deux fragments (radical et terminaison) pratiquement inséparables.

2. Quand une forme flexionnelle est prospectée par interpolation, la forme prospectante est précédée d'un astérisque.

3. Les signes + et — qui figurent à côté de chaque forme flexionnelle ainsi que les rapports et autres valeurs numériques établis au bas de chaque tableau seront expliqués dans le paragraphe suivant.

3. CALCUL DE L'INDICE D'ACQUISITION DE CHAQUE FORME FLEXIONNELLE

L'examen des indices obtenus par les formes prospectantes dans les divers degrés scolaires permet de voir si telle forme flexionnelle est acquise ou non, c'est-à-dire si le seuil de 75 est généralement franchi.

Théoriquement il semble qu'il suffise de calculer la moyenne arithmétique de tous les indices dont nous disposons. Ex. : moyenne des indices obtenus en 8^e aux 16 formes prospectant le *fut. s.* (*j'aur/ai*) du verbe avoir.

Pratiquement il convient de procéder avec plus de tact. Aussi avons-nous dû prendre les dispositions suivantes :

- a) Notre propos étant de saisir la forme flexionnelle indépendamment des temps, nous ne tenons compte des indices relatifs au *part. p.* qu'à partir de la 7^e et de ceux relatifs à l'*impér.* qu'à partir de la 8^e puisque les constatations faites précédemment nous ont montré que le *part. p.* n'était acquis qu'en 7^e et l'*impér.* en 8^e.
Cela nous paraît judicieux car, à ces deux temps, les formes flexionnelles sont constituées et par le radical du verbe et par la terminaison.

Ex. : *cueille* ! (*cueill* + *e*)

allé (*all* + *é*).

Les difficultés inhérentes au part. p. et à l'impér. interviennent donc dans le rendement de la forme flexionnelle et peuvent jouer un rôle perturbateur. C'est pour l'éliminer que nous nous sommes décidé à ne tenir compte du part. p. et de l'impér. qu'à partir du degré scolaire où ils se sont révélés acquis.

b) *L'indice des part. p.*

Les part. p. étant presque toujours donnés dans un *temps composé*, il est difficile d'éliminer le facteur temps — qui se présente ici en relation avec l'accord.

Nous avons, pour les part. p., donné deux indices :

1. Un indice brut indiquant le pourcent des sujets ayant orthographié correctement le part. p. conjugué.

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Ex. : vs êtes allés	17	28	51	58

2. Un indice portant sur le part. p. *sans tenir compte de l'accord.*

vs êtes allé /	37	60	80	86
----------------	----	----	----	----

Le premier de ces indices est sans doute trop bas puisque la question de l'accord intervient de manière perturbatrice.

Le second est probablement trop élevé du fait que l'ablation de toute terminaison (*s, e, ent, etc.*) a un caractère artificiel.

La moyenne arithmétique de ces deux indices nous paraît devoir être représentative de l'acquis du part. p. en tant que forme flexionnelle.

c) Bien souvent les renseignements nous manquent pour la 9^e, la 10^e et les candidats (il s'agit de formes ne figurant que dans l'enquête V. 44).

Quand l'indice de 8^e franchit le seuil de 75, nous concluons que ce seuil serait aussi franchi en 9^e, 10^e et par les candidats.

Voici maintenant, à titre d'exemple, l'analyse du verbe-type aller (N^o 18).

18. *Aller*

	Indices d'acquisition								Fautes les plus fréquentes						
	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
<i>aller</i>	+	+	+	+	+	+	+								
<i>aller</i> 20, 6	77	86	93	97	99	99	100	<i>allé</i>	55	61					
								<i>allez</i>	36						
<i>j'ir/ai</i>	+	+	+	+	+	+	+								
<i>ns ir/ons</i> 15	100	100	100	100											
<i>je vais</i>	+	+	+	+	+	+	+								
<i>je vais</i> 1	100	100	97	99											
<i>tu vas</i>	+	+	+	+	+	+	+								
<i>tu vas</i> 60	100	100	97	99											
<i>il va</i>	+	+	+	+	+	+	+								
<i>on va</i> 46	93	85	95	91				<i>vas</i>		46					
								<i>vat</i>		41					

	Indices d'acquisition							Fautes les plus fréquentes						
	5°	6°	7°	8°	9°	10°	C	5°	6°	7°	8°	9°	10°	C
ns <i>all/ons</i>	+	+	+	+	+	+	+							
tu <i>all/ais</i> 36	100	100	100	100										
ils <i>vont</i>	+	+	+	+	+	+	+							
ils <i>vont</i> 22	100	100	100	100										
ns <i>allions</i>	+ ¹	+	+	+	+	+	+							
q. ns <i>allions</i> 110		92	95	96										
q. j' <i>aille</i>		—	+	+	+	+	+							
q. j' <i>aille</i> 171, 36		71	84	92	90	92	100	aie		59	69			
								aye		15	15			
va !				+	+	+	+							
va ! 37, 32	85	63	62	75	85	87	93	vas	85	88	94	96	98	100
j' <i>allai</i>		+	+	+	+	+	+							
* tu <i>all/ais</i> 36	100	100	100	100										
/p. s. en /ai, /as, /a, ...		85	94	93										
je suis <i>allé</i>			+	+	+	+	+							
je suis <i>allé</i> 48	71	74	98	94				aller	76	71				
								allez		16				
<i>allé/</i>	73	75	98	94										
vs êtes <i>allés</i> 34	17	28	51	59				allé	27	30	71	64		
								allez	39	27	13	12		
<i>allé/</i>	37	60	80	86				aller	25	26	16	21		
q. ns soyons <i>al-</i> <i>lés</i> 274			50	45				allé			87	74		
<i>allé/</i>			92	85				aller				14		
Moy.	49	59	78	77										
$\frac{12}{12}$	$\frac{8}{8}$	$\frac{9}{10}$	$\frac{11}{11}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	$\frac{12}{12}$	q. j' <i>aille</i>	—					
	100	90	100	100	100	100	100							

B. NIVEAUX D'ACQUISITION ET DIFFICULTÉ RELATIVE DES VERBES

1. JUGEMENTS RELATIFS A L'ACQUISITION DES FORMES FLEXIONNELLES

Les remarques que nous avons faites ci-dessus (p. 170) montrent que la détermination du niveau d'acquisition de nos formes flexionnelles ne peut guère se faire au moyen de valeurs numériques. Trop de facteurs « interprétatifs » entrent en jeu qui interdisent leur emploi.

Nous nous sommes dès lors borné à prononcer, pour chaque forme flexionnelle — et à chaque degré scolaire — un *jugement* qui se traduit par les signes + ou —; signe + quand la forme est jugée acquise (franchissement en général du seuil de 75); signe — quand la forme est jugée non acquise.

¹ Nous nous autorisons de l'indice 92 de *q. ns allions* (6°) pour admettre que la I impar. ind. *ns allions* serait acquise en 5°.

2. LE NIVEAU D'ACQUISITION DE CHAQUE VERBE

a. *Le rapport d'acquisition*

Si l'on admet que les formes flexionnelles reflètent toute l'économie d'un verbe, il est aisé de se rendre compte du niveau d'acquisition de ce même verbe en exprimant en pourcents le rapport établi entre les formes flexionnelles affectées du signe + et la totalité de ces formes passées en revue dans les divers degrés scolaires.

Ex. : 18. *aller*.

Nombre total des formes flexionnelles 12

Nombre total des formes flexionnelles prospectées par
les enquêtes 12

Rapport 12/12 indiqué au bas du tableau récapitulatif.

5 ^e	8 formes fl. jugées, dont 8 + Rapport 8/8 — 100 %
6 ^e	10 formes fl. jugées, dont 9 + Rapport 9/10 — 90 %
7 ^e	11 formes fl. jugées, dont 11 + Rapport 11/11 — 100 %
8 ^e , 9 ^e , 10 ^e ; C.	12 formes fl. jugées, dont 12 + Rapport 12/12 — 100 %

Ces rapports nous montrent ainsi quelle « quantité » du verbe *aller* est acquise dans les divers degrés scolaires de la 5^e à la 10^e.

Soulignons que cette « quantité » acquise est toujours relative à une certaine « fraction » du verbe, fraction qui varie d'un degré à l'autre. C'est ainsi que 8 formes flexionnelles sur 12 du verbe *aller* sont jugées en 5^e, 10/12 en 6^e, 11/12 en 7^e et 12/12 dès la 8^e. Les rapports mesurant le niveau d'acquisition sont établis en 5^e relativement à 8 formes flexionnelles, en 6^e relativement à 10 formes, en 7^e relativement à 11 formes, et dès la 8^e relativement à la totalité des formes flexionnelles de ce verbe.

On voit ainsi que ce verbe est acquis de manière satisfaisante dès la 5^e, soit après un an d'études.

b. *Les formes les plus difficiles*

En regard des rapports dont nous venons de parler, nous avons donné la liste des formes flexionnelles qui ont été affectées du signe — (ex. : q. j'aille).

3. LE CLASSEMENT DES 60 VERBES-TYPES D'APRÈS LEUR DEGRÉ DE DIFFICULTÉ

Notre propos étant de classer nos 60 verbes-types par ordre de difficulté croissante, il fallait trouver un nombre qui permit ce classement.

Le procédé le plus simple et que nous avons adopté consistait à calculer la moyenne arithmétique des pourcentages dont nous venons

de parler. Si ces derniers donnent pour chaque degré scolaire la « quantité » de chaque verbe qui peut être considérée comme acquise, leur moyenne permettra de se faire une idée de l'acquis pendant toute la scolarité obligatoire (fin de la 9^e).

De plus, nous avons complété chaque moyenne arithmétique par sa *variation moyenne* qui nous permet de saisir le *progrès* réalisé par un verbe pendant les diverses années d'étude. La V. m. nous indique si la moyenne arithmétique résulte de valeurs très distantes les unes des autres ou, au contraire, très voisines. Dans le cas qui nous intéresse, les valeurs qui ont servi à calculer la moyenne arithmétique correspondant à des degrés scolaires, il en résulte que la V. m. nous dira s'il y a de grands écarts d'un degré scolaire à l'autre ou si, au contraire, il n'y a que peu ou pas de différence entre eux. S'il y a de grands écarts, on en conclura que de grands progrès sont réalisés pendant la scolarité; si les écarts sont faibles, on saura que tel verbe ne progresse guère d'une année à l'autre.

Ex. : battre	89 ± 8,80
faire	89 ± 4,67

Ces deux verbes ont le même indice global, mais leurs variations moyennes sont différentes. La moyenne du verbe *battre* oscille entre 80,20 et 97,80 tandis que celle du verbe *faire* va de 83,33 à 93,67; *battre* atteste un progrès plus grand que *faire*.

Cette notion de *progrès* nous sera utile pour ordonner les verbes qui ont le même indice global d'acquisition: le verbe qui marque le plus grand progrès — qui a la plus forte V. m. — pouvant être considéré comme le plus facile, celui dont l'apprentissage porte le plus rapidement des fruits et dont le rendement finit par être le plus élevé.

Voici la liste de nos 60 verbes ordonnés d'après les indices globaux d'acquisition et les V. m.

	Ind. glob.	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	C
2. être	100	100	100	100	100	100	100	100
3. aim/er	100	»	»	»	»	»	»	»
19. offrir	100	»	»	»	»	»	»	»
25. dormir	100	»	»	»	»	»	»	»
34. émouvoir	100	»	»	»	»	»	»	»
52. écrire	100	»	»	»	»	»	»	»
51. lire	100	»	»	»	»	»	»	»
49. dire	100	»	»	»	»	»	»	»
58. boire	100	»	»	»	»	»	»	»
26. sentir	100	—	»	»	»	»	»	»
27. servir	100	—	»	»	»	»	»	»
40. pouvoir	100	—	»	»	»	»	»	»
59. conduire	100	—	»	»	»	»	»	»
62. fendre	100	—	»	»	»	»	»	»
41. savoir	100	—	—	»	»	»	»	»
77. rompre	100	—	—	»	»	»	»	»
74. mettre	100	—	—	»	»	»	»	»
75. suivre	100	—	—	»	»	»	»	»

	<i>Ind. glob.</i>	<i>5°</i>	<i>6°</i>	<i>7°</i>	<i>8°</i>	<i>9°</i>	<i>10°</i>	<i>C</i>
76. vivre	100	—	—	»	»	»	»	»
36. falloir	100	—	—	—	»	»	»	»
61. conclure	100	—	—	—	»	»	»	»
65. coudre	100	—	—	—	»	»	»	»
18. aller	98±3,00	100	90	100	100	100	100	100
15. fin/ir	97±5,33	80	100	100	100	100	100	100
30. tenir	97±4,83	100	83	100	100	100	100	100
70. naître	97±4,75	—	—	100	87	100	100	100
64. moudre	96±5,67	—	—	—	87	100	100	100
37. recevoir	96±5,00	—	83	100	100	100	100	100
39. vouloir	96±4,80	—	100	100	90	90	100	100
47. suffire	95±6,33	—	—	—	86	100	100	100
48. interdire	95±6,33	—	—	—	86	100	100	100
60. nuire	95±6,33	—	—	—	86	100	100	100
1. avoir	90±6,50	100	75	93	87	94	94	94
73. battre	89±8,80	—	71	87	87	100	100	100
56. faire	89±4,67	83	89	80	90	90	100	100
63. prendre	89±4,00	—	86	87	87	87	100	100
38. valoir	89±0,00	—	—	—	89	89	89	100
24. vêtir	87±0,25	—	—	86	87	87	87	100
43. voir	87±0,20	—	86	87	87	87	87	100
44. pourvoir	87±0,20	—	86	87	87	87	87	100
55. plaire	87±0,00	—	—	87	87	87	87	100
46. rire	87±0,00	—	—	87	87	87	87	100
57. croire	87±0,00	—	—	87	87	87	87	100
20. assaillir	87±0,00	—	—	—	87	87	87	100
28. bouillir	87±0,00	—	—	—	87	87	87	100
23. mourir	86±0,00	—	—	—	86	86	86	100
66. résoudre	86±0,00	—	—	—	86	86	86	86
69. connaître	84±5,00	—	71	87	87	87	87	87
14. envoyer	83±5,33	—	—	—	75	87	87	100
31. fuir	80±3,00	—	—	—	75	82	82	100
22. courir	79±10,75	—	—	57	86	86	86	100
33. devoir	75±6,25	—	—	62	75	87	75	100
76. vaincre	75±0,00	—	—	—	75	75	75	87
21. cueillir	71±12,17	83	43	75	62	75	87	100
35. mouvoir	71±5,67	—	—	—	75	62	75	100
68. craindre	65±4,75	—	—	75	62	62	62	100
72. croître	62±0,00	—	—	—	62	62	62	100
45. asseoir	53±8,75	—	—	56	44	44	67	100
29. acquérir	43±0,00	—	—	—	43	43	43	71
17. haïr	—	—	—	—	—	—	—	—

Remarques :

1. Essayons, avec les valeurs obtenues, d'établir un polygone de fréquence.

2. Nos 60 verbes-types ne se distribuent pas selon une cloche de Gauss.

x	f					
100	22				6	22
99						
98	1	23				
7	3					26
6	3					29
5	3	M				32
4						
3						
2						
1						
0	1	33			X	
89	4		37			
88						
7	8			Q	45	
6	2	47				
5						
4	1	48				
3	1	49				
2						
1						
0	1	50			X	
79	1	51				
78						
7						
6						
5	2	53			X	
4						
3						
2						
1	2	55				
0						
69						
68						
7						
6						
5	1	56				
4						
3						
2	1	57				
1						
0						
59						
58						
7						
6						
5						
4						
3	1	58				
2						
1						
0						
49						
48						
7						
6						
5						
4						
3	1	59				
2						
1						
0						
	59					

On peut s'en étonner car les études de Dubois, après celles de Ayres, nous avaient révélé que les mots de la langue se conforment aux lois du hasard exprimées par une courbe de fréquence.

3. Les résultats généraux (voir ci-dessus p. 94, 107 et 108) nous ont cependant montré que nos verbes avaient fort bien cédé à l'entraînement scolaire. La mesure du rendement de leur enseignement, exprimée en courbe de fréquence, a un caractère nettement scolaire en ce sens que la courbe est asymétrique, les sujets se concentrant au niveau des cotes élevées.

Il n'est donc pas surprenant que les résultats par verbe aient le même caractère et que leur distribution n'entre pas dans le gabarit d'une cloche de Gauss.

4. Cette constatation nous amène à dire que nous ne sommes pas en mesure de donner le degré de difficulté absolue de nos verbes mais que nous ne pouvons que signaler leur degré de difficulté relative telle qu'elle se manifeste après un entraînement scolaire important.

4. LES ÉCHELONS DE DIFFICULTÉ

Les vocables de Dubois se distribuent conformément aux normes de la courbe de fréquence; il fut donc relativement aisé à cet auteur d'établir des échelons de difficulté en divisant l'abscisse de la courbe en fragments d'écart étalon. Un tel mode de faire nous est interdit.

Et d'ailleurs on peut se demander s'il est bien nécessaire de vouloir à tout prix ordonner nos 60 verbes-types selon des échelons de difficulté. Le classement que nous avons donné ci-dessus en nous référant aux indices globaux d'acquisition pourrait, à la rigueur, suffire.

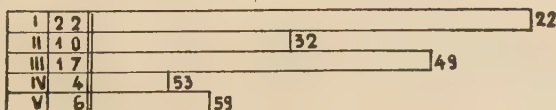
Nous en convenons. Il nous a cependant paru utile — et nous songions aux praticiens de l'enseignement qui peut-être utiliseront cette étude — de tenter un groupement de nos verbes qui permette de les distinguer quant à leur difficulté.

Notre procédé est empirique. Le voici :

Nous avons établi cinq échelons de difficultés :

- I. Verbes dont l'indice global d'acquisition atteint 100. 22 verbes. Indice moyen 100.
- II. Verbes dont l'indice va de 99 à 91. 10 verbes. Indice moyen 96.
- III. Verbes dont l'indice va de 90 à 81. 17 verbes. Indice moyen 87.
- IV. Verbes dont l'indice moyen va de 80 à 75. 4 verbes. Indice moyen 77.
- V. Verbes dont l'indice est inférieur à 75. 6 verbes. Indice moyen 61.

Le polygone de fréquence établi sur la base de ces cinq échelons prend la forme caractéristique des courbes asymétriques de rendement scolaire.



Grosso modo ces cinq échelons ont la signification suivante :

- I. Verbes dont toutes les formes flexionnelles sont acquises, verbes les plus faciles.
- II. Verbes dont le 95 % des formes flexionnelles sont acquises. Verbes faciles.
- III. Verbes dont le 85 % de ces formes sont acquises. Verbes de difficulté moyenne.
- IV. Verbes dont le 75 % de ces formes sont acquises. Verbes difficiles.
- V. Verbes dont les trois quarts des formes flexionnelles ne sont pas acquises : verbes particulièrement difficiles.

5. LES 60 VERBES-TYPES SITUÉS SUR LES CINQ ÉCHELONS DE DIFFICULTÉ

I	II	III	IV	V
être . . . 100	aller . . 98	avoir . . 90	fuir . . 80	cueillir . 71
aim/er . 100	fin/ir . . 97	battre . 89	courir . 79	mouvoir. 71
offrir . . 100	tenir . . 97	faire . . 89	devoir . 75	craindre. 65
dormir . 100	naître . 97	prendre. 89	vaincre . 75	croître . 62
émouvoir 100	moudre . 96	valoir . . 89		asseoir . 53
écrire . . 100	recevoir. 96	vêtir . . 87		acquérir. 43
lire . . . 100	vouloir . 96	voir . . 87		
dire . . . 100	suffire . 95	pourvoir 87		
boire . . 100	interdire 95	plaire . . 87		
sentir . . 100	nuire . . 95	rire . . 87		
servir . . 100		croire . . 87		
pouvoir . 100		assaillir . 87		
conduire. 100		bouillir . 87		
fendre . 100		mourir . 86		
savoir . . 100		résoudre. 86		
rompre . 100		connaître 84		
mettre . 100		envoyer. 83		
suivre . . 100				
vivre . . 100				
falloir . . 100				
conclure. 100				
coudre . 100				

Non classé : haïr.

Remarques :

1. Dans l'ensemble, la distribution de nos verbes répond assez bien à celle qu'aurait pu établir un praticien rompu à l'enseignement de la conjugaison.

2. L'auxiliaire *être* est plus facile que l'auxiliaire *avoir* (échelon III).

3. Les verbes du type *aim/er* ne présentent pas de difficulté.

4. Les verbes du type *fin/ir* sont moins faciles qu'on ne le croit habituellement. Remarquons que les verbes de cette espèce sont assez peu nombreux et que la conjugaison à laquelle ils appartiennent est en train de devenir stérile.

5. Les autres verbes, que les grammaires rangent dans la III^e conjugaison, sont présentés dans un ordre qui déroutera parfois le praticien. Nous avons été nous-même étonné de voir le verbe *résoudre* au troisième échelon alors que la vie scolaire nous montre que ce verbe est difficile pour tous les élèves. Cependant, à y regarder de plus près, on verra que ce verbe n'a guère qu'une forme flexionnelle difficile (je, tu résous, il résout), les six autres formes ne présentant pas de difficulté.

Le classement ci-dessus ne prétend pas être parfait. Si du moins il contribue à poser des questions à ceux qui ont charge d'enseigner la conjugaison, il n'aura pas été inutile, car le fait même de s'étonner en présence de données nouvelles ne contribue-t-il pas à préparer un meilleur ajustement de l'action ?

6. LISTE DES VERBES-TYPES AVEC MENTION DE LEUR INDICE GLOBAL D'ACQUISITION ET DE LEUR ÉCHELON DE DIFFICULTÉ

1. avoir	90	III	44. pourvoir	87	III
2. être	100	I	45. asseoir	53	V
3. aim/er	100	I	46. rire	87	III
14. envoyer	83	III	47. suffire	95	II
15. fin/ir	97	II	48. interdire	95	II
17. hair	—	—	49. dire	100	I
18. aller	98	II	51. lire	100	I
19. offrir	100	I	52. écrire	100	I
20. assaillir	87	III	55. plaire	87	III
21. cueillir	71	V	56. faire	89	III
22. courir	79	IV	57. croire	87	III
23. mourir	86	III	58. boire	100	I
24. vêtir	87	III	59. conduire	100	I
25. dormir	100	I	60. nuire	95	II
26. sentir	100	I	61. conclure	100	I
27. servir	100	I	62. fendre	100	I
28. bouillir	87	III	63. prendre	89	III
29. acquérir	43	V	64. moudre	96	II
30. tenir	97	II	65. coudre	100	I
31. fuir	80	IV	66. résoudre	86	III
32. recevoir	96	II	68. craindre	65	V
33. devoir	75	IV	69. connaître	84	III
34. émouvoir	100	I	70. naître	97	II
35. mouvoir	71	V	72. croître	62	V
36. falloir	100	I	73. battre	89	III
38. valoir	89	III	74. mettre	100	I
39. vouloir	96	II	75. suivre	100	I
40. pouvoir	100	I	76. vivre	100	I
41. savoir	100	I	77. rompre	100	I
43. voir	87	III	78. vaincre	75	IV

Remarques :

Cette liste montre qu'il n'y a aucune relation entre le classement que nous avons établi de nos verbes-types et leur degré de difficulté.

Notre classement était d'ordre purement logique tandis que les

échelons de difficulté résultant d'un travail scolaire sont de nature pédagogique, peut-être même psychologique.

On saisit ainsi une fois de plus ce fait courant en psycho-pédagogie qui veut que la logique de l'adulte soit souvent incapable de fonder une didactique efficace. « Discat a puero magister », dit la pédagogie nouvelle et elle a raison. En l'occurrence nous constatons qu'il serait vain de vouloir enseigner la conjugaison en partant uniquement de notre classification des verbes-types.

Il faudra attendre l'âge de raison pour que cette classification puisse avoir quelque utilité didactique par les rapprochements, utiles pensons-nous, qu'elle permet d'établir entre les verbes.

Mais avant cet âge, ce seront essentiellement les principes de fréquence d'emploi et de degré de difficulté qui devront dicter à l'enseignant son plan et ses procédés.

7. LES VERBES DU PLAN D'ÉTUDES GENEVOIS ET LES ÉCHELONS DE DIFFICULTÉ

Verbes de 4^e

1. avoir	90	III	30. venir	97	II
2. être	100	I	34. pleuvoir	100	I
3. aim/er	100	I	49. dire	100	I
15. fin/ir	97	II	51. lire	100	I
18. aller	98	II	52. écrire	100	I
19. offrir	100	I	56. faire	89	III
21. cueillir	71	V	58. boire	100	I
25. dormir	100	I	Ind. moyen :		
			1442/15	96±5	II

Verbes de 5^e

26. sortir	100	I	59. construire	100	I
26. partir	100	I	59. cuire	100	I
22. servir	100	I	62. descendre	100	I
32. recevoir	96	II	62. fendre	100	I
39. vouloir	96	II	63. prendre	89	III
40. pouvoir	100	I	69. connaître	84	III
43. voir	87	III	73. battre	89	III
59. conduire	100	I	Ind. moyen :		
			1441/15	96±5	II

Verbes de 6^e

22. courir	79	IV	62. fondre	100	I
24. vêtir	87	III	62. mordre	100	I
26. mentir	100	I	62. répandre	65	V ¹
26. sentir	100	I	68. craindre	65	V
30. tenir	97	II	70. naître	97	II
33. devoir	75	IV	74. mettre	100	I
41. savoir	100	I	75. suivre	100	I
45. asseoir	53	V	76. vivre	100	I
46. rire	87	III	77. rompre	100	I
55. plaire	87	III	Ind. moyen :		
57. croire	87	III	1179/20	89±12	III

¹ Ce verbe, qui appartient au type 62, a été traité à part en raison de sa syllabe « an » qui abaisse l'indice global.

Verbes de 7^e

20. assaillir	87	III	60. nuire	95	II
23. mourir	86	III	61. conclure	100	I
28. bouillir	87	III	64. moudre	96	II
29. acquérir	43	V	65. coudre	100	I
31. fuir	80	IV	66. résoudre	86	III
35. mouvoir	71	V	68. peindre	65	V
36. falloir	100	I	68. joindre	65	V
38. valoir	89	III	72. croître	62	V
47. suffire	95	II	78. vaincre	75	IV
48. prédire	95	II	Ind. moyen :		
			1577/19	83 ± 13	III

Remarques :

1. Tableau des indices moyens :

4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e
96 ± 5	96 ± 5	89 ± 12	83 ± 13

2. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire en commentant les résultats généraux, on constate que le Plan d'études genevois est, en général, bien établi. Il y a une certaine progression de difficulté de la 4^e à la 7^e. (Il n'y a néanmoins aucune différence entre la 4^e et la 5^e.)

3. Il est normal qu'il n'y ait pas adéquation parfaite entre le plan d'études et les échelons de difficulté car le principe de fréquence doit intervenir même quand il se trouve en contradiction avec le principe de difficulté. C'est ainsi que le verbe *faire*, qui se situe sur l'échelon III de difficulté, serait à sa place en 4^e en raison de sa très forte fréquence d'emploi.

4. L'emploi des listes ci-dessus montre néanmoins que certaines modifications pourront intervenir. Le verbe *cueillir*, p. ex., très difficile et peu fréquent, disparaîtra du programme de 4^e. Par contre des verbes comme *mettre* (6^e) ou *falloir* (7^e), faciles et d'un emploi fréquent, trouveront probablement place en 4^e ou en 5^e.

5. Les indices plutôt bas de 6^e et notamment de 7^e sont dus à la présence de quelques verbes réfractaires à l'entraînement scolaire en raison de leurs difficultés intrinsèques et de la rareté de leur emploi. L'enseignement parviendra à résorber ce déchet en attirant l'attention des élèves sur les points névralgiques des formes verbales récalcitrantes et en préparant des exercices *ad hoc*.

8. ECHELONS DE DIFFICULTÉ ET FRÉQUENCE D'EMPLOI DES VERBES

Existe-t-il une relation entre la fréquence d'emploi d'un verbe et sa difficulté orthographique ? En d'autres termes la fréquence d'emploi des verbes a-t-elle une influence — positive — sur leur orthographe ?

L'examen de la liste suivante répondra à cette question.

Les 60 verbes-types prospectés par nos enquêtes sont classés par ordre de fréquence : groupes et fréquence absolue d'après Aristizabal.

En regard de chacun de ces verbes nous donnons nos échelons de difficulté avec l'indice global d'acquisition.

Fréquence d'emploi et échelons de difficulté

<i>Groupe I</i>	<i>Fréquence d'emploi</i>	<i>Echelons de difficulté</i>	
56. faire	I 6723	III 89	
18. aller	I 3712	II 98	
43. voir	I 2954	III 87	
49. dire	I 2889	I 100	
40. pouvoir	I 2539	I 100	
30. tenir (venir) . . .	I 1862	II 97	
39. vouloir	I 1763	II 96	
33. devoir	I 1724	IV 75	
3. aimer (donner) . .	I 1659	I 100	
63. prendre	I 1417	III 89	
74. mettre	I 1414	I 100	
41. savoir	I 1275	I 100	
26. sentir (partir) . .	I 929	I 100	
32. recevoir	I 850	II 96	
57. croire	I 814	III 87	
62. fendre (rendre) . .	I 783	I 100	Total : 1514
			Moy. : 95
<i>Groupe II</i>	<i>Fréquence d'emploi</i>	<i>Echelons de difficulté</i>	
36. falloir	II 695	I 100	
52. écrire	II 629	I 100	
22. courir	II 480	IV 79	
15. finir	II 459	II 97	
14. envoyer	II 450	III 83	
19. offrir	II 284	I 100	
69. connaître	II 435	III 84	
76. vivre	II 425	I 100	
75. suivre	II 420	I 100	
27. servir	II 342	I 100	
51. lire	II 340	I 100	
25. dormir	II 249	I 100	
23. mourir	II 225	III 86	
45. asseoir	II 210	V 53	
59. conduire	II 210	I 100	
55. plaire	II 177	III 87	
58. boire	II 176	I 100	
46. rire	II 151	III 87	Total : 1656
			Moy. : 92
<i>Groupe III</i>	<i>Fréquence d'emploi</i>	<i>Echelons de difficulté</i>	
21. cueillir	III 155	V 71	
34. émouvoir(pleuvoir)	III 137	I 100	
38. valoir	III 136	III 89	
73. battre	III 136	III 89	
70. naître	III 133	II 97	
68. craindre	III 110	V 65	
44. pourvoir	III 109	III 87	
24. vêtir	III 89	III 87	Total : 685
			Moy. : 86

<i>Groupe IV</i>	<i>Fréquence d'emploi</i>	<i>Echelons de difficulté</i>	
34. fuir	IV 62	IV	80
66. résoudre	IV 56	III	86
47. suffire	IV 51	II	95
78. vaincre	IV 45	IV	75
60. nuire (luire)	IV 44	II	95
29. acquérir	IV 43	V	43
77. rompre	IV 34	I	100
65. coudre	IV 36	I	100
72. croître	IV 36	V	62
61. conclure	IV 18	I	100
48. interdire	IV 17	II	95
64. moudre	IV 16	II	96
20. assaillir (tressaillir)	IV 15	III	87
35. mouvoir	IV 15	V	71
			Total : 1185
			Moy. : 85

L'indice global d'acquisition n'a pas pu être calculé : 17. haïr.

Manquent chez Aristizabal : 1. avoir — 2. être — 28. bouillir.

Récapitulation

Gr. de fréquence	I	II	III	IV
Indice global d'acq. moyen	95	92	86	85

Plaçons enfin nos 60 verbes-types dans un tableau à double entrée. Verticalement, les cinq échelons de difficulté. Horizontalement, les quatre groupes de fréquence.

Difficulté

		I	II	III	IV	V
Fréquence	I.	dire pouvoir aimer mettre savoir partir rendre	aller venir vouloir recevoir	faire voir croire prendre	devoir	
	II.	falloir écrire offrir vivre suivre servir lire dormir conduire boire	finir	envoyer connaître mourir plaire rire	courir	asseoir

	I	II	III	IV	V
Fréquence	III. pleuvoir	naître	valoir battre pouvoir vêtir		cueillir craindre
	IV. rompre coudre conclure	suffire luire interdire moudre	résoudre tressaillir	fuir vaincre	acquérir croître mouvoir

Remarques :

1. La moyenne arithmétique des indices globaux d'acquisition correspondant aux quatre groupes de fréquence montre qu'il existe une certaine relation entre la fréquence d'emploi des verbes et leur degré de difficulté : les verbes les plus fréquents seraient, grosso modo, les plus faciles.

2. Cependant l'examen du tableau à double entrée révèle que cette relation est ténue. Il y a des verbes très fréquents qui sont difficiles : *devoir*, p. ex. Il y a aussi des verbes peu employés et qui pourtant sont faciles : *rompre*, *coudre*, *conclure*.

3. Il résulte de ces remarques qu'un Plan d'études de la conjugaison devra tenir compte des deux éléments : fréquence d'emploi et degré de difficulté.

Nous verrons plus loin comment utiliser ces deux facteurs.

C. ÉTUDE ANALYTIQUE DES DIVERS GENRES DE FAUTES

1. LES GENRES DE FAUTES

Nous utiliserons les normes qui ont servi à l'analyse des fautes de *terminaisons* : sont soumises à l'analyse les seules graphies qui ont un indice d'acquisition inférieur à 90. De plus, nous ne retenons que les cacographies dont le nombre est égal à plus du *dixième* de la totalité des fautes.

Nous avons distingué quatre genres de fautes :

I. Les fautes de personnes

Ces fautes révèlent une confusion avec une forme verbale appartenant à une autre personne du même temps.

Ex. : tu écris — confusion avec *il* écrit.

Nous faisons entrer dans la même catégorie les fautes de *genre* ou de *nombre* commises à des part. p.

Ex. : j'ai cuits; vs êtes allé.

II. Les fautes de temps

Confusion avec une forme du même verbe, mais à un autre temps.

Ex. : allez pour aller,

ns cueillons pour ns cueillions.

III. *Les fautes de verbes*

Confusion avec une forme qui se rencontre chez *un autre verbe*.

Ex. : ns bâtîmes pour nous battîmes,
je vins pour je vaines.

IV. *Les barbarismes*

Toutes les graphies ne ressortissant pas aux trois premiers genres et, par conséquent, étant absolument étrangères à la conjugaison.

Nous verrons, plus loin, à opérer quelques subdivisions au sein de ces divers genres.

Le tableau ci-dessous donne les renseignements suivants :

1^{re} col. : Les 60 verbes-types étudiés par nos enquêtes.

2^e col. : Le nombre des formes de chacun de ces verbes-types dictées aux élèves.

3^e col. : Le nombre de ces formes soumises à l'analyse et le pourcent qu'elles représentent par rapport au nombre total des formes dictées.

4^e col. : Le nombre total des cacographies relevées.

5^e-8^e col. : Le nombre des cacographies ressortissant aux quatre genres définis ci-dessus.

	<i>Formes</i>		<i>Formes</i>		<i>Tot.</i>	<i>Cacographies relevées</i>			
	<i>prosp.</i>		<i>anal.</i>			<i>Pers.</i>	<i>Temps</i>	<i>Verbes</i>	<i>Barb.</i>
1. avoir	88	19	22 %		45	7	7	7	24
2. être	26	9	35 %		20	4	1		15
3. aimer	16	9	56 %		17	3	11		3
14. envoyer	3	3	100 %		8		1	1	6
15. finir	9	5	56 %		9	2	5		2
17. haïr	1	1	100 %		3			1	2
18. aller	13	7	54 %		14	4	8	1	1
19. offrir	5	1	20 %		3				3
20. assaillir	3	2	67 %		4	1	2		1
21. cueillir	5	5	100 %		18	1	4		13
22. courir	6	4	67 %		5	1	2		2
23. mourir	8	4	50 %		5	1	2	1	1
24. vêtir	6	5	83 %		13	2		1	10
25. dormir	6	2	33 %		3	1	1		1
26. sentir	20	7	35 %		11	4	3		4
mentir									
sortir									
partir									
27. servir	4	1	25 %		2	1	1		
28. bouillir	5	2	40 %		5	1			4
29. acquérir	6	6	100 %		22	1	3		18
30. tenir	20	6	30 %		11	2	1	2	6
venir									
31. fuir	4	2	50 %		5	1	2		2
32. recevoir	6	4	67 %		5				5

	Formes prosp.	Formes anal.	Tot.	Pers.	Temps	Verbes	Barb.
33. devoir	9	3 33 %	3		1		2
34. émouvoir } pleuvoir }	7	2 29 %	5		3	1	1
35. mouvoir	7	4 57 %	9	1			8
36. falloir	6	0 0 %					
38. valoir	9	5 56 %	9	1	1		7
39. vouloir	7	1 14 %	1		1		
40. pouvoir	6	2 33 %	2		1		1
41. savoir	8	3 37 %	5		1	2	2
43. voir	9	3 33 %	5		2		3
44. pourvoir	1	0 0 %					
45. asseoir	10	9 90 %	23	1	2		20
46. rire	6	2 33 %	3		3		
47. suffire	4	3 75 %	8	1	3		4
48. interdire	5	2 40 %	6		2		4
49. dire	6	4 67 %	9	1	4		4
51. lire	4	0 0 %					
52. écrire	5	2 40 %	8	2	2		4
55. plaie	5	3 60 %	8	1	3		4
56. faire	12	5 42 %	10		3		7
57. croire	7	2 28 %	4		2		2
58. boire	7	2 28 %	3	1	1		1
59. conduire } construire }	16	8 50 %	20	6	8	1	5
60. cuire } nuire }	7	4 57 %	6		5		1
61. conclure	4	2 50 %	3		1		2
62. fendre } descendre }	30	11 37 %	23	5	2	3	13
répandre }							
fondre }							
mordre }							
63. prendre	6	3 50 %	4		2		2
64. moudre	5	3 60 %	5	1	1	1	2
65. coudre	6	2 33 %	5	1	1	1	2
66. résoudre	5	3 60 %	5				5
68. craindre } peindre }	22	16 73 %	37	2	12		23
joindre }							
69. connaître	5	5 100 %	8				8
70. naître	5	3 60 %	4				4
72. croître	8	6 75 %	11	1	3	4	3
73. battre	6	3 50 %	6	1		1	4
74. mettre	6	2 33 %	3		2		1
75. suivre	5	2 40 %	3	1	2		
76. vivre	5	2 40 %	4		1		3
77. rompre	5	0 0 %					
78. vaincre	5	4 80 %	11	1		2	8
Total : 60 v. types	551	240	507	65	129	30	283
	100 %	44 %					

Remarques :

1. Sur 60 verbes-types étudiés, 56 sont soumis à l'analyse.

Les quatre verbes qui échappent à ce travail sont *pouvoir* (1 forme), *falloir* (6 formes), *lire* (4 formes) et *rompre* (5 formes).

2. Le rapport, exprimé en pourcents, des formes de chaque verbe soumises à l'analyse au nombre total des formes dictées est un indice qui, dans une certaine mesure, révèle la difficulté d'un verbe.

Cet indice serait cependant insuffisant pour évaluer la réelle difficulté du verbe.

En effet, il convient de se souvenir que toutes les formes flexionnelles ne sont pas passées en revue dans nos enquêtes et que, d'autre part, nous avons un bon nombre de formes qui passent en revue la même forme flexionnelle.

L'étude à laquelle nous nous sommes livré ci-dessus (p. 172) fournit des indices plus sûrs quant au degré de difficulté de nos verbes.

3. Nos enquêtes portent sur 551 formes dictées aux élèves. Ces formes nous en donnent 240 soumises à l'analyse, c'est-à-dire 240 formes dont l'indice d'acquisition descend au-dessous de 90. Le 44 % de nos formes verbales se trouvent donc analysées.

Si nous nous reportons ci-dessus (p. 147) à l'analyse des *terminaisons*, nous voyons que, pour ces dernières, le 39 % seulement de nos 551 formes subissait une analyse.

Les formes flexionnelles, qui englobent souvent et le radical d'un verbe et certaines de ses terminaisons, sont donc plus difficiles que les terminaisons seules.

Cela peut probablement s'expliquer par le fait que les terminaisons, quoique fort diverses, ont un caractère stéréotypé qui autorise une systématisation que l'on trouve rarement dans les formes flexionnelles dont la nature est plus singulière.

4. Les 240 formes analysées donnent une masse de 507 cacographies qui se répartissent ainsi :

<i>Total</i>	<i>F. de pers.</i>	<i>F. de temps</i>	<i>F. de verbes</i>	<i>Barbar.</i>
507	65	129	30	283
100 %	13 %	25 %	6 %	56 %

5. Ces 507 cacographies ne sont pas toutes différentes. Quelques-unes — elles sont rares — se répètent. C'est ainsi que nous aurons trois fois la faute qu'il aie pour q. il ait (q. il ait, q. il ait fini, q. il ait fallu).

6. Les barbarismes sont les fautes les plus nombreuses.

Néanmoins les autres genres de fautes totalisent à eux trois le 44 % des fautes. Comme ces cacographies sont néanmoins des formes qui existent réellement dans la conjugaison française, on mesure ainsi l'importance de l'homophonie dans cette conjugaison : sur deux fautes commises par un enfant, l'une d'elles s'explique par la confusion avec une forme homophone appartenant à une autre personne, un autre temps ou un autre verbe.

Essayons maintenant de sonder avec plus de détail la nature des fautes commises.

Nous donnons la liste de toutes les cacographies ressortissant à nos quatre catégories.

On pourrait commenter chaque faute. Nous nous bornerons à ce qui nous est apparu comme le plus digne de remarques.

2. LES FAUTES DE PERSONNES OU D'ACCORD

Fautes commises à la 1

1 confondue avec 2

q. j'aie / aies

1 confondue avec 3

q. je sois / soit

je vêts / vêt

je dors / dort

je m'assieds / ...ied

je plais / plaît

je suffis / ...it

je dis / dit

je conduis / ...uit

je construis / ...uit

je répands / ...d

je mouds / ...d

je vaines / ...c

Fautes commises à la 2

2 confondue avec 1 (3)

q. tu aies (été) / aie

q. tu aies (résolu) / aie

tu chantes/e

Nous avons noté entre parenthèses que cette faute pourrait aussi être due à une confusion avec la 3 dans tu chante.

2 confondue avec 3

tu es / est

tu chantas / a

tu pars / part

tu vaux / vaut

tu te meus / meut

tu écris / écrit

tu cuis / cuit

tu descends / descend

tu bats / bat

Fautes commises à la 3

3 confondue avec 1

q. il ait / aie

q. il ait (fini) / aie

q. il ait (fallu) / aie

3 confondue avec 1 (2)

il bout / bous

il coud / couds

elle craint / crains

3 confondue avec 2

on va / vas

Cas particulier

on va / vat

Cette graphie se trouve dans la locution « à Dieu vat » (Dict. Ac., 8^e éd., 1932).

*Fautes commises à la III**III confondue avec 1*

q. ils aient / aie

Il peut s'agir aussi d'une confusion avec la 3 dont l'élève connaît mal l'orthographe (aie au lieu de ait).

III confondue avec 3

q. ils soient / soit

q. elles se soient (assises) / soit

FAUTES DE GENRE ET DE NOMBRE

*Fautes commises au masc. sing.**Masc. sing. confondu avec masc. plur.*

Il s'agit de part. p. inclus dans des temps composés.

Nous ordonnons les 20 formes suivantes relativement aux « personnes ».

1. j'ai cuit / cuits	ns eûmes revêtu / revêtus
2. tu as bu / bus	II. vs avez servi / servis
3. on a cueilli / cueillis	vs avez construit / construits
il avait assailli / assaillis	q. vs ayez tenu / tenus
q. il ait fini / finis	vs eûtes couru / courus
I. ns aurions senti / sentis	III. ils auront suivi / suivis
ns avons dessiné / dessinés	ils ont rempli / remplis
ns avons sorti / sortis	ils ont écrit / écrits
ns avons conduit / conduits	ils ont descendu / descendus
ns avons fondu / fondus	ils avaient répandu / répandus
ns eûmes fui / fuis	q. ils eussent crû / crus

Remarque :

Les fautes commises aux 1, 2, I, II et III s'expliquent par le fait que les élèves ont toujours tendance à accorder le participe passé avec le sujet du verbe. La finale -s fréquente aux 1 et 2 explicite j'ai cuits et tu as bus.

Les trois fautes commises à la 3 s'expliquent mal. Les contextes : « Dans ce champ on a cueilli des jonquilles », « Il avait assailli son ennemi par derrière » et « Je ne crois pas qu'il ait déjà fini » n'apportent aucun éclaircissement. On pourrait peut-être mettre ces fautes au compte de l'orthographe d'usage, les élèves croyant que les part. p. des verbes cueillir, assaillir et finir se terminent, au masc. sing., par -s.

*Fautes commises au masc. plur.**Masc. plur. confondu avec masc. sing.*

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| I. ns sommes revenus/revenu | III. ils sont sortis / sorti |
| q. ns soyons allés / allé | ils étaient morts / mort |
| II. vs êtes allés / allé | |

Sans auxiliaire : des motifs peints/peint.

Nous nous trouvons ici en présence de la faute d'accord pure : les élèves négligent de mettre au part. p. l'-s requis par le sujet.

*Fautes commises au fém. sing.**Fém. sing. confondu avec fém. plur.*

une habileté acquise / acquises

Remarques :

Les fautes de personne ou de genre et nombre sont, dans l'ensemble, peu nombreuses.

Cela est naturel puisque les formes flexionnelles concernent davantage le radical des verbes que leur terminaison.

Les commentaires que nous avons faits ci-dessus quant aux fautes de personne ou de genre et nombre quand nous traitons de la terminaison des verbes sont encore valables ici. Nous ne les répéterons pas.

3. LES FAUTES DE TEMPS

*Fautes à l'infinitif**Inf./pr. ind. (impér.)*

traverser/ez	aller / allez
--------------	---------------

Inf./part. p.

traverser/é	aller/é
-------------	---------

*Fautes au fut. s.**Fut. s./pr. ind. (impér.)*

ns mourrons / mourons	vs acquerez / acquérez
-----------------------	------------------------

Ces confusions sont peut-être dues à un défaut de prononciation. Les futurs « mourrons » et « acquérons » impliquent que l'on fasse sonner les deux *r*.

*Fautes au pr. ind.**Pr. ind./fut. s.*

ns cueillons / cueillerons

Incompréhension due peut-être au contexte qui autorise le futur : « Aujourd'hui, nous cueillons des narcisses. » Nous avons introduit l'adverbe aujourd'hui pour éviter toute confusion avec ns cueillions.

Pr. ind./impar. ind. (pr. sub.)

ns cueillons / cueillions

vs croyez / croyiez

vs voyez / voyiez

vs rejoignez / rejoigniez

La difficulté des formes-problèmes réapparaît ici : nous en avons déjà parlé ci-dessus.

Pr. ind./pr. sub.

j'acquires / acquière

Pr. ind./p. s.

vs dites / dites

Les contextes expliquent en partie cette faute. V. 44 : Qu'est-ce que vs *dites*, je n'ai pas très bien compris. V. 45 : Je sais que vs *dites* toujours la vérité.

Pr. ind./part. p.

je suffis / suffi

tu peins / peints

je conduis / conduits

il finit / fini

je construis / construits

vs faites / faite

tu écris / écrits

vs dites / dite

tu cuis / cuits

Je *suffi*, il *fini*, vs *faite*, vs *dite* attestent une ignorance des *régles* qui gouvernent l'emploi des terminaisons des verbes.

Je *conduits*, je *construits*, tu *écrits*, tu *cuits* sont des fautes qui ressortissent à l'*usage*.

*Fautes à l'impar. ind.**Impar. ind./pr. cond.*

je courais / courrais

il mourait / mourrait

De telles fautes pourraient être éliminées par une prononciation correcte.

Impar. ind./pr. ind. (impér.)

ns envoyions / envoyons

vs rejoigniez / rejoignez

ns assaillons / assaillons

vs fuyiez / fuyez

ns riions / rions

vs voyiez / voyez

ns peignons / peignons

*Formes-problèmes.**Fautes au pr. sub.**Pr. sub./inf.*

q. il coure / courre

Notre classification en fautes de personnes, fautes de temps et fautes de verbes a pour nous un double avantage :

- a) Elle est objective. Nous entendons par là qu'aucun critère subjectif n'intervient dans la classification une fois posé le principe de clivage.

b) Elle nous paraît aussi avoir la plus haute valeur étiologique. Nous voulons dire par là qu'elle nous met sur une voie qui nous permet d'expliquer pourquoi les enfants ont commis telle ou telle faute.

Cependant toute classification est artificielle et il arrive que les cadres qu'elle assigne au réel qu'elle tente d'enserrer soient trop rigides.

Tel est le cas ici. Nous avons fait rentrer la faute qu'il *coure* (pour q. il *coure*) dans la catégorie des fautes de temps en raison de l'existence bien réelle, quoique rare, de l'ancien infinitif *coure* que l'on rencontre dans l'expression « une chasse à *coure* ». Le caractère objectif de notre classification est, ici, sauf, mais aux dépens de son caractère étiologique : les enfants n'ont pas confondu « que je *coure* » avec « une chasse à *coure* » mais avec le fut. s. « je *courrai* ».

Pr. sub./pr. ind.

q. j'aie / ai

q. j'aie (eu) / ai

Pr. sub./pr. ind. (impér.)

q. j'acquière / acquiers

q. ns craignons / craignons

q. ns cueillions / cueillons

q. vs croyiez / croyez

q. ns ns asseyions / asseyons

q. vs concluiez / concluez

Fautes à l'impér.

Impér./pr. ind.

va / vas

couds / coud

sens / sent

mouds / moud

bois / boît

mets / met

mords / mord

suis / suit

répands / répand

vis / vit

prends / prend

Comme nous l'avons déjà dit, les formes de la 3 pr. ind. mises pour la 2 impér. s'expliquent par le fait que les verbes en -e ont une 2 impér. pareille à la 3 pr. ind.

Impér./pr. ind. (pr. sub.)

parle / parles

Impér./pr. ind. (p. s.)

finis / finit

Impér./pr. ind. (part. p.)

peins / peint

rejoins / rejoint

construis / construit

Impér./impar. ind. (pr. sub.)

peignons / peignons

Impér./pr. sub.

aie / aies

aie / ait

sache / saches

sois / soit

veuille / veuilles

Impér./part. p.

finis / fini	rejoins / rejoints
construis / construits	faites / faite
peins / peints	

*Fautes au p. s.**P. s./pr. ind.*

tu tins / tiens	vs dites / dites
-----------------	------------------

Le contexte : « Hier, après son départ, vous ne dites plus rien » ne peut pas être mis en cause.

P.^{er}s./impar. ind.

j'écoutai / écoutais

Faute de prononciation.

P. s./part. p.

j'écoutai / écouté	on dut / dû
--------------------	-------------

*Fautes à l'impar. sub.**Impar. sub./p. s.*

q. elle chantât / chanta

*Fautes au part. p.**Part. p./inf.*

(vs auriez) chanté / chanter	(vs êtes) allés / aller
(ns avons) dessiné / dessiner	(q. ns soyons) allés / aller
(je suis) allé / aller	

Part. p./pr. ind.

(il a) plu / pleut	(il a) nui / nuis
(il a) lui / luit	(q. il eût) nui / nuit
(il a) nui / nuit	(q. il eût) nui / nuis

La faute « il a pleut » révèle une interférence avec le part. p. du verbe avoir : « il a eu » prononcé « u ».

Part. p./pr. ind. (pr. sub., impér.)

(vs auriez) chanté / chante

Voici un des rares cas qui nous paraissent ressortir à la seule distraction des élèves.

Part. p./pr. (ind. impér.)

(vs auriez) chanté / chantez	(ns avons) conduit / conduis
(ns avons) dessiné / dessinez	(vs avez) construit / construis
(je suis) allé / allez	(j'ai) cuit / cuis
(vs êtes) allés / allez	(j'aurai) craint / crains
(j'ai) fait / fais	(q. tu eusses) rejoint / rejoins
(ils ont) écrit / écris	

On voit, une fois de plus, que les élèves ont tendance à accorder le part. p. avec le sujet du verbe : *vs auriez chantez, j'ai fais, q. tu eusses rejoins*. La régularité de cette faute apparaît dans les formes suivantes aussi :

Part. p./pr. ind. (impér., p. s.)

(vs aurez) ri / ris
(ils auront) suffi / suffis
(il a) prédit / prédis

(q. ns eussions) prédit / prédis
(vs avez) dit / dis

Part. p./pr. ind. (p. s.)

(ils ont) rempli / remplit
(q. il ait) fini / finit
(ns eûmes) fui / fuit

(vs aurez) ri / rit
(ils auront) suffi / suffit

Part. p./p. s.

(ils auraient) eu / eut
(il a) eu / eut
(il avait) assailli / assaillit
(on a) cueilli / cueillit
(j'ai) dormi / dormis
(ils sont) sortis / sortit
(ils eurent) menti / mentis
(vs avez) servi / servit
(grand-père) assis / assit
(il aurait) valu / valut

(il a) ému / émut
(il a) plu (pleuvoir) / plut
(j'ai) pu / pus
(ns aurons) plu / plus
(ns aurons) plu / plut
(il a) pris / prit
(il aura) mis / mit
(q. ils eussent) crû / crûs
(une plante) crue / cruent
(ils auront) suivi / suivit

Part. p./p. s. (impar. sub.)

(q. ils eussent) crû / crût

Part. p./impar. sub.

(ils auraient) eu / eût

(ns aurons) plu / plût

4. LES FAUTES DE VERBES

Les verbes sont ordonnés d'après le numéro du verbe-type.

Fautes au verbe 1. avoir

avoir/être

q. il ait / est

aie / est

Interférence des deux auxiliaires de conjugaison.

avoir/aller

q. j'aie / aille

q. j'aie (eu) / aille

Cette faute est sans doute imputable à la prononciation, on prononce en effet souvent « q. j'aie » de la même manière que « q. j'aïlle ».

aie / aille

ayons / allons

Le contexte : « *Ayons un peu de courage !* » explique probablement cette faute. On peut fort bien dire : « *Allons ! un peu de courage !* »

avoir/pouvoir

(ils auraient) eu / pu

Un telle faute ne saurait être attribuée qu'à l'inattention des élèves car le contexte ne donne aucune raison susceptible de l'expliquer : « S'ils l'avaient fait, ils *auraient eu* maille à partir avec leurs ennemis. »

Fautes au verbe 14. envoyer

renvoyer / recevoir

on renvoie / q. il revoie

Fautes au verbe 17. haïr

haïr / avoir

je hais / aie

Fautes au verbe 18. aller

aller / avoir

q. j'aïlle / aie

Nous avons trouvé le symétrique de cette faute à propos de la 1 pr. sub. du verbe avoir : q. j'aie/aïlle. Cela prouve que l'interférence de ces deux formes n'est pas fortuite et que la didactique de la conjugaison fera bien d'en tenir compte.

Fautes au verbe 23. mouvoir

mourir / mordre

(ils étaient) morts / mord

Fautes au verbe 24. vêtir

vêtir / aller

je vêts / vais

Fautes au verbe 30. tenir

tenir / teindre

je tins / teins

venir / voir

ns vîmes / vîmes

Fautes au verbe 34. pleuvoir

pleuvoir / plaire

(il a) plu / plus

Fautes au verbe 41. savoir

savoir / être

ils sauront / seront

je saurais / serais

*Fautes au verbe 56. cuire**cuire / puiser*

cuisez / puisez

Le contexte était : « *Cuisez* un grand plat de pommes de terre, les ouvriers auront faim ce soir. »

« *Puisez* » peut être admis : « *Puisez*, dans la marmite, un grand plat de pommes de terre... » On voit ainsi, une fois de plus, que le contexte a une grande importance et qu'on ne saurait prendre trop de soin à sa composition.

*Fautes au verbe 62. fondre**fondre / fendre*

ns avions fondu / fendu

mordre / mourir

mords / mort

répandre / rependre

il répand / repend

*Fautes au verbe 64. moudre**moudre / vouloir*

(q. j'eusse) moulu / voulu

Contexte : « Qui aurait pensé que j'eusse *moulu* tout ce grain. » « *Voulu* » peut s'admettre. Nous nous demandons s'il n'aurait pas fallu donner l'infinitif des verbes et procéder ainsi : « Verbe *moudre*. Moudre du grain, du poivre. — Qui aurait pensé que j'eusse *moulu* tout ce grain. — Ecrivez : q. j'eusse *moulu*. »

Le degré de précision eût été sans doute plus grand, mais l'épreuve aurait été allongée d'autant avec tous les risques que comportent de trop longs travaux de contrôle scolaire.

*Fautes au verbe 65. coudre**coudre / couper*

il coud / coupe

Le contexte : « Le cordonnier *coud* une semelle » manquait de précision. Il aurait fallu, p. ex. : « C'est avec un gros fil de chanvre que le cordonnier *coud* les semelles. »

*Fautes au verbe 72. croître**croître / croire*

tu crois / crois

elle crût / crut

il croît / croît

q. ils eussent crû / cru

Ces confusions sont classiques. On peut se demander d'ailleurs si la distinction entre les verbes *croître* et *croire* au moyen d'un accent circonflexe se justifie vraiment.

*Fautes au verbe 73. battre**battre / bâtir*

ns battimes / bâtimes

*Fautes au verbe 78. vaincre**vaincre / venir*

je vaines / vins

elle vainc / vint

Ces fautes de verbes, comme déjà les fautes de personnes et de temps, font apparaître sous un jour cru l'importance très grande de l'homophonie dans la conjugaison française et du même coup la difficulté énorme — au sens étymologique du terme : au-delà de la norme — de son assimilation par des cerveaux d'enfants.

5. LES BARBARISMES

Lambert a tenté une classification *objective* des fautes. Il a été ainsi amené à distinguer cinq catégories. Les voici, avec des exemples empruntés aux cacographies de nos enquêtes :

I. Omissions : je nourrisais

II. Additions : vs dites

III. Transpositions : ceuillir

IV. Substitutions : tu revaitiras

V. Confusions d'homonymes : je vais
pour je vêts

Nous aurions pu adopter cette classification qui a le grand mérite de *décrire* de façon fort satisfaisante les perturbations rencontrées dans les graphies des écoliers.

Il nous est apparu cependant qu'une classification, qui doit sans doute être d'abord *objective*, a pour but de nous introduire dans l'explication du phénomène qu'elle s'efforce de retenir dans les mailles de son filet. Une classification doit donc avoir un caractère *étiologique*. Théoriquement, les deux points de vue se recoupent, l'objectivité étant la condition première de toute saine étiologie. Pratiquement, il peut arriver que la pure objectivité comporte une rigidité qui nuise à l'étiologie. Ainsi en est-il advenu de la classification des plantes de Linné. Sa belle ordonnance satisfait l'esprit mais est insuffisante à rendre compte du réel dans toute sa complexité.

C'est pourquoi nous avons couru le risque d'abandonner la classification purement *objective* — nous dirions purement *descriptive* — de Lambert pour celle que nous avons exposée ci-dessus.

Nos trois premières catégories : fautes de personnes, de temps et de verbes nous paraissent répondre aux exigences d'une classification *objective* : les graphies des élèves sont mises en rapport avec d'autres graphies qui présentent avec les premières des analogies graphiques ou phoniques.

Au moment d'aborder notre quatrième catégorie, celle des *barbarismes*, nous nous demandons s'il nous sera possible de procéder autrement que ne l'a fait Lambert.

Si nous utilisons les principes de classification préconisés par l'auteur belge, nous aurons certes des garanties d'objectivité, mais cette dernière aura-t-elle ce caractère *explicatif* que l'on est en droit de demander d'une classification des fautes commises par des écoliers ?

Par exemple : si un élève écrit *assoir* pour *asseoir*, sa faute sera dite faute d'*omission*, sans plus.

Cependant le pédagogue qui constate une telle faute ne peut s'empêcher d'en rechercher la cause et aussitôt il émet l'hypothèse que l'élève a dû faire une confusion avec le fut. s. de ce verbe : j'*assoirai*.

On peut dès lors se demander s'il ne serait pas utile de classer nos barbarismes d'une manière sans doute moins objective — moins purement descriptive — que celle de Lambert mais qui ait un caractère plus explicatif quoique forcément hypothétique.

Nous pensons que cette dernière manière de procéder a plus de valeur didactique que celle de Lambert et nous nous proposons de l'adopter pour opérer le classement de nos 283 barbarismes.

Voici les groupes que nous avons établis :

1. Fautes de personnes

Nous entendons par là des fautes que nous attribuons à une confusion que l'élève aurait faite avec une graphie ressortissant à une *autre personne* du même temps et du même verbe.

Ex. : l'élève écrit : q. tu *ais* pour q. tu *aies*; nous pensons que la confusion a pu se produire avec la 3 : q. il *ait*.

2. Fautes de genres

Ces fautes concernent uniquement les participes passés. Ce sont celles que nous attribuons à une confusion avec une graphie ressortissant à un *autre genre* du même participe.

Ex. : tu aurais dû-*du/du*. L'élève a écrit *du* pour *dû*; nous pensons qu'il a confondu avec le féminin *due*.

3. Fautes de temps

Nous rangeons dans ce groupe les cacographies que nous attribuons à une confusion avec une graphie ressortissant à un *autre temps* du même verbe.

Ex. : ils fermèrent-fermaient/fermaient. L'élève a écrit *fermaient* pour *fermèrent*; nous pensons qu'il a confondu avec la III impar. ind.

4. Fautes de verbes

Ce sont des fautes que nous attribuons à une confusion avec une graphie appartenant à un *autre verbe*.

Ex. : vs eûtes-ûtes/fûtes. L'élève a écrit *vs ûtes* pour *vs eûtes*; nous attribuons cette faute à une confusion faite avec la II du p. s. du verbe être.

5. *Fautes de règles*

Nous attribuons ces fautes à une confusion que l'élève aurait faite entre deux règles grammaticales.

Ex. : ils ont rempli-remplient. L'élève applique au participe passé la règle qui veut que la III se forme le plus souvent au moyen de la terminaison *-ent*.

6. *Confusion avec un autre mot*

L'élève donne une graphie qui n'existe nulle part dans la conjugaison mais qui se présente pourtant dans le lexique français.

Ex. : sois ! — *soi*,
elle *crain*t-crain / crin.

Nous pensons que l'élève, en omettant le *t* final de la 3, a pu confondre avec le nom « le crin », qui se termine par *-n*.

Il existe enfin un certain nombre de nos cacographies qui ne peuvent pas être classées dans les six groupes que nous venons de mentionner. Pour ces 48 barbarismes (le 17 % de la totalité des barbarismes), nous avons adopté les quatre premières rubriques de Lambert :

7. *Omission*

Ex. : je nourrissais-nourrisais.

8. *Addition*

Ex. : une habileté acquise - acquisse.

9. *Transposition*

Ex. : cueillir - ceuillir.

10. *Substitution*

Ex. : je saurais-sorais

Importance numérique de ces dix groupes

1. Fautes de personnes	32
2. Fautes de genres	5
3. Fautes de temps	58
4. Fautes de verbes	128
5. Fautes de règles	8
6. Confusion avec un autre mot	4
7. Omission.	28
8. Addition	2
9. Transposition.	8
10. Substitution	10

 283
Remarque :

Les groupes 1 à 5 totalisent la grande majorité des barbarismes : 231 sur 283 (82 %).

Cela nous montre, une fois de plus, que l'ensemble des formes de la conjugaison, qui sont souvent très proches les unes des autres par leur orthographe, permet de multiples confusions.

C'est à les empêcher ou à les éliminer que devra s'appliquer l'enseignement orthographique des verbes. Les rapprochements que nous faisons au moyen de notre classement auront, pensons-nous, quelque valeur pour rendre cet enseignement plus efficace.

1. FAUTES DE PERSONNES

Les verbes sont ordonnés d'après les numéros des verbes-types.

1. q. tu aies (résolu) -ais/aît
q. tu aies (été) -ais / aît
q. tu aies (été) -ayes / ayons
q. ns ayons-aions / q. j'aie
q. ns ayons-aiyons / q. j'aie
q. ils aient-ayent / ayons
q. elles aient (cousu)-ayent / ayons
aie-aye / ayons
ayons-aions / aie
ayez-aiez / aie
ayez-aiyez / aie
q. tu eusses (rejoint)-eûsses / eût
2. q. ils soient-soient / soyons
q. elles se soient (assises)-soient / q. ns soyons
soyons-soions / sois
14. on renvoie-envoie / envoyons
26. tu sens-sents / il sent (tu mets)
29. ils acquièrent-acquierent / acquiers
ils acquièrent-acquèrent / ns acquérons
30. tu tins-tints / il tint
32. ils reçoivent-reçoivent / recevons
35. tu te meus-meuts / il meut
45. ils s'asseyent-asseient / il s'assied
55. je plais-plaïs / il plaît
il se plaît-plaît / je plaïs
57. vs croyez- croiez / croient
69. je connais-connaïs / connaît
il connaît-connaît / connais
70. il naît-naît / je nais
72. tu crois-croîts / il croît
78. elle vainc-vainct / je vaincs

2. FAUTES DE GENRES

33. (tu aurais) dû-du / due
(une somme) due-dûe / dû
35. (vs aviez) mû-mu / mue
(une turbine) mue-mûe / mû
72. (une plante) crue-crû / crûe

3. FAUTES DE TEMPS

1. q. il ait-aît / q. il eût (il plaît)
2. vs êtes (allés) -ête / être
vs êtes (allés) -ête / été, être
vs êtes (allés) -êtes / été
3. ils fermèrent-fermaient / fermaient
22. courir-courrir / je courrai
(vs eûtes) couru-courru / je courrai
23. en mourant-mourrant / je mourrai
24. (ns eûmes) vêtu-vêti / je vêtis
26. sens ! - sents / il sent (mets !)
29. vs acquerrez-acquérez / vs acquérez
j'acquiens-acquierre / j'acquerrai, q. j'acquiène
j'acquiens-acquières / q. j'acquiène
ils acquièrent-acquierrent / ils acquerront
q. j'acquiène - acquierre / j'acquerrai
q. j'acquiène-acquiere / j'acquiens
en acquérant-acquerrant / j'acquerrai
en acquérant-acquerant / j'acquerrai
en acquérant-acquérant / ils acquièrent
30. (q. vs ayez) tenu-tennu / ils tiennent
31. vs fuyiez-fuïiez / fuient
32. recevoir-reçevir / je reçois
ils recevront-recevront / je reçois
tu recevais-recevais / je reçois
35. tu te meus-meût / q. il mût, il a mû
tu te meus-meûs / tu as mû
38. ns valions-vaillons / q. je vaille
45. asseoir-asseoir / j'assoierai
tu t'assiérais-assièrais / je m'assieds
q. il s'asseye-asseie / il s'assied (transposition)
en s'asseyant-asseiant / il s'assied (transposition)
(grand-père) assis-assids / je m'assieds
47. ns ns suffisons-suffissons / q. je suffisse
55. (ns aurons) plu-plû / q. il plût, il plaît
56. ns faisons-fesons / ns ferons
ns faisons-fesions / ns ferons
(j'ai) fait-fai / je ferai (j'ai)
57. vs croyez-croiyez / vs croyiez (transposition)
58. bois ! - boits / il boit (bals)
63. tu prenais-prenais / ils prennent
66. q. ns résolvions-résolions / je résolu
68. q. ns craignons-crainions / je crains
ns repeignons-repeignons / je repeins
peignons ! - peignons / je peins
tu peignis - peignis / je peins
vs rejoignez-rejoignez / je rejoins
vs rejoignez-rejoignez / je rejoins (+ faute de temps)
vs rejoignez-rejoignez / je rejoins
ns rejoignons-rejoignons / je rejoins
ns rejoignons-rejoignons / je rejoins
69. tu connaîtras-connaîtras / je connais
je connaissais-connaissais / il connaît

70. il renaîtra-renaîtra / je nais
 elle renaissait-renaissait / elle renaît
 78. tu vaincrais-vaincrais / ns vainquons
 je vainquis-vainquis / je vains
 je vainquis-vainci / je vains

Remarque :

Certaines cacographies pourraient figurer sous deux rubriques.
 Ex. : vs croyez - croiez / vs croyiez.

Ici nous pensons que l'élève a confondu le pr. ind. avec l'impar. ind. Mais, en plus, il transpose les lettres *yi* et écrit *iy*. Nous avons placé de telles cacographies dans une seule rubrique, en mentionnant entre parenthèses celle des autres rubriques où elle pourrait aussi figurer.

4. FAUTES DE VERBES

1. q. ns ayons-aillons / q. j'aille
 q. ns ayons-ayions / q. ns payions
 q. vs ayez (tenu) - ayiez / q. vs payiez
 aie ! - ais-fais
 ayons ! - aillons / q. j'aille
 ayons ! - ayions / q. ns payions
 ayons ! - aiyons / q. ns payions (transposition)
 ayez ! - aillez / q. j'aille
 ayez ! - ayiez / q. vs payiez
 vs eûtes-ûtes / vs fâtes
 (ns avons) eu-u / je fus
2. tu es-ais / tu fais
 q. je sois-soie / q. je voie
 q. ns soyons (allés) - soyions / q. ns envoyions
 q. vs soyez-soyiez / q. vs voyiez
 q. elles se soient (assises) - soie / qu'il voie
 sois ! - soie / envoie
 soyons ! - soiyons / q. ns voyions (transposition)
14. ils enverront-enveront / ils feront
 ils enverront-envairont / ils plairont
 on envoie-envoit / on voit
17. je hais-haie / je paie
18. q. j'aille-aye / q. je paye
19. tu as offert-offaire / faire
 tu as offert-offère / il opère
20. ns assaillions-assallions / ns allions
21. cueillir-cueillire / tire
 cueillir-cueillir / effeuiller
 elles cueilleront-cueillieront / elles plieront
 ns cueillons-cueillions / ns effeuillons
 (on a) cueilli-cueilli / on a effeuillé
24. je revêts-je revets / je mets
 il revêt-revet / il met
 il revêt-revait / il fait
26. tu pars-parts / tu bats
28. il bout-boue / il cloue

- il bout-boud / il coud
 il bout-boût / il plaît (le coût)
29. vs acquerrez-acquérez / vs réglez
30. q. vs vinssiez-vainssiez / je vains
32. recevoir-recevoire / boire
35. ils se mouvront-mouveront / elles couveront
 tu te meus-meu / tu as eu
 tu te meus-meux / tu peux
38. valoir-valloir / falloir
 tu vaux-vaus / tu vas
 ns valions-vallions / ns allions
 ns valions-vaillions / ns assaillions
 ils valaient-vallaient / il fallait
 (il aurait) valu-vallu / fallu
40. je pourrais-pourais / je courais
41. je saurais-saurrais / je mourrais
43. vs verrez-verez / vs ferez
 vs verrez-vérez / vs opérez
 vs verrez-vairez / vs plairez
45. asseoir-assoire / boire (transposition ?)
 tu t'assiérais-assièrais / ils acquièrent
 tu t'assiérais-assierrais / tu acquerrais
 ils s'asseyent-asseillent / cueillent
 ils s'asseyent-assayent / ils payent
 q. il s'asseye-asseille / q. il cueille
 q. il s'asseye-assaye / q. il paye
 q. ns ns asseyions-asseillions / q. ns cueillions
 q. ns ns asseyions-assayions / q. ns payions
 en s'asseyant-asseillant / en cueillant
 en s'asseyant-assayant / en payant
 (tu t'étais) assis-assi / tu avais fini
 (grand-père) assis-assi / fini
48. il a prédit-prédi / fini
 il a prédit-predit / redit
 (q. ns eussions) prédit-prédi / fini
 (q. ns eussions) prédit-predit/redit
49. je dis-di / tu as fini, j'ai
 (vs avez) dit-di / fini
52. ils ont écrit-écrit / fini
55. je plais-plait / il fait
56. vs faites-faîtes / vs êtes
 faites-faîtes / vs êtes
 faites-faîte / être
59. je conduis-condui / fini, j'ai
 (ns avons) conduit-condui / fini
 (vs avez) construit-construi/fini
 cuisez-cuisez / q. je puisse
 (j'ai) cuit-cui / fini
60. q. ns nuisions-nuissions / q. ns puissions
61. ns conclurons-concluerons / tuerons
 q. vs concluiez-concluez / vs essuyez
62. ils répandraient-répendraient / pendraient
 je répands-répends / pends
 je répands-répend / il pend

- il répand-répend / il pend
 il répand-repand / il repend
 répands ! - répends / pends
 répands ! - répend / il pend
 répands ! - repand / il repend
 ils répandirent-répendirent / pendirent
 (ils avaient) répandu-répendu / pendu
 mords ! - mors / dors
63. il a pris-pri / il a fini
64. je mouds-mous / résous
 mouds ! - mous / résous
65. il coud-cout / résout
 couds ! - cous / résous
66. elle se résout-résoud / coud
 résous ! - résouds / couds
 résous ! - résoud / elle coud
68. elle craint-craind / prend
 (j'aurai) craint-craind / il prend
 tu peins-peinds / prends
 il peint-peind / prend
 peins ! - peinds / prends
 peins ! - peind / il prend
 il rejoint-rejoind / il prend
 vs rejoignez-joigniez / vs maniez
 rejoins ! - rejoinds / prends
 rejoins ! - rejoind / il prend
 (q. tu eusses) rejoint-rejoind / il prend
69. je connais-connaît / il fait
72. tu croîtras-croît / croiras
73. il battrait-batterait / flatterait
 tu bats-bas / vas
74. (il aura) mis-mi / il aura fini
76. (tu aurais) vécu-vécu / vêtu
78. tu vaincrais-vainquerais / bloquerais
 je vaincs-vains / vins, viens
 elle vainc-vaint / vint, vient
 je vainquis-vinquis / vins

5. FAUTES DE RÈGLES

3 confondue avec III

ils fermèrent-fermère

II confondue avec III

vs faites-faient

vs dites-ditent

III des temps composés (part. p.) et III des temps simples

ils ont rempli-remplient

ils ont écrit-écrient

ils ont descendu-descendent

ils sont sortis-sortient

III confondue avec plur. part. p.

q. elles se soient (assises) / *soients*

6. CONFUSION AVEC UN AUTRE MOT

- 1. sois-*soi*
- 14. on renvoie-*renvoi*
- 68. elle craint-crain / le crin
(j'aurai) craint-crain / le crin

7. FAUTES DUES A UNE OMISSION

- 3. ils fermèrent-fermerent
- 15. je nourrissais-nourrisais
- 17. je hais-ais
- 19. tu as offert-offer_
- 21. cueillir-cueilir
- 24. tu revêtiras-revetiras
je revêts-revês
ns ns vêtîmes-vetîmes
- 25. je dors-dor_
- 28. il bouillirait-boullirait
- 29. j'acquièrs-*aquière* (+ faute de temps)
ils acquièrent-*aquière* (+ faute de règles)
en acquérant-*aquérant*
(une habileté) acquise-*aquise*
 -*aquisse* (+ addition)
- 34. (il a) ému-emut (+ faute de temps)
- 47. je suffis-su/is
ns ns suffisons-suf/isons
ils auront suffi-su/i
- 52. tu écris-ecris
(ils ont) écrit-ecrit
- 66. q. ns résolvîons-resolvîons
- 69. je connaissais-connaissais
tu reconnus-reconus
elle renaissait-renaisait
- 73. il battrait-batrait
ns ns battîmes-batfîmes
- 76. (tu aurais) vécu-vecu

8. FAUTES DUES A UNE ADDITION

- 29. (une habileté) acquise-acquisse
- 49. vs dites-dittes

9. FAUTES DUES A UNE TRANSPOSITION

- 21. cueillir-cueillir
elles cueilleront-*cueilleront*
ns cueillons-*cueillons*
ns cueillons-*cueillions* (+ faute de temps)

- q. ns cueillions-*ceuillions*
 q. ns cueillions-*ceuillons* (+ faute de temps)
 (on a) cueilli-*ceuilli*
 31. vs fuyiez-*fuiyez*

10. FAUTES DUES A UNE SUBSTITUTION

14. ils enverront-*envèront*
 24. tu revêtiras-*revétiras*
 tu revêtiras-*revaitiras*
 ns ns vêtîmes-*vétîmes*
 30. ns vînmes-*vêmes*
 ns vînmes-*vîmes*
 41. je saurais-*sorais*
 68. ne rejoignîmes-*regoignîmes*
 69. tu reconnus-*requenus*
 76. (tu aurais) vécu-*vaicu*

Remarque :

Les graphies *je sorais* et *tu requenus* sont probablement dues à une *prononciation* défectueuse. Nous avons déjà vu plus haut que la prononciation permettait de rendre compte de la confusion, à la 1, du fut. s. et du pr. cond. De telles fautes sont cependant assez rares. Seule une interrogation des élèves par la méthode clinique permettrait d'en mesurer l'importance exacte.

CONCLUSION

L'analyse à laquelle nous venons de procéder nous a amené à faire certains classements que nous avons voulus de nature « explicative ».

Cela nous a conduit à faire à l'hypothèse une part que l'on jugera peut-être un peu bien grande.

Néanmoins il ne faut pas perdre de vue qu'un travail de pédagogie expérimentale — comme tout travail scientifique d'ailleurs — ne saurait se satisfaire d'une objectivité qui serait de nature purement descriptive. La recherche de la cause d'un phénomène — ici d'une faute commise par nos écoliers — est requise par la science elle-même.

Les causes que nous avons essayé de mettre en lumière sont, nous l'avons dit, hypothétiques. Elles peuvent déjà, comme telles, avoir une valeur didactique : elles serviront à orienter l'enseignement orthographique des verbes français.

Si enfin on souhaite que cette étude étiologique prenne un caractère moins problématique, il faudra entreprendre de nouvelles recherches et en particulier utiliser la méthode clinique pour essayer, en interrogeant les enfants qui commettent telle ou telle faute, de savoir vraiment *pourquoi* ils trébuchent et comment on pourrait s'y prendre pour ôter de leur chemin le plus grand nombre possible de pierres d'achoppement.

Un tel travail, chaque instituteur le fait, dans sa classe, avec ses propres élèves. Il suffirait de grouper et classer les observations des praticiens pour fonder une utile étiologie des fautes de conjugaison.

CHAPITRE X

La reconnaissance des Modes et des Temps

A. RÉSULTATS GÉNÉRAUX

1. LES RÉSULTATS

La présentation est la même que celle que nous avons utilisée pour les enquêtes V. 44 et V. 45 : nous donnons d'abord des nombres de points puis ces mêmes nombres convertis en pourcents du nombre total des points.

		5°				6°			
		G		F		G		F	
		P	%	P	%	P	%	P	%
S. I 21 quest.	Qs	18	86	17	81	17	81	16	76
	Mé	15±2,5	71±12	14±3	67±14	14±2,5	67±12	14±2,5	67±12
	Qi	13	62	11	52	12	57	11	52
	M	14,51	69	13,60	65	14,16	67	13,57	65
S. II 21 quest.	Qs					15	71	12	57
	Mé					12±3	57±14	9±2,5	43±12
	Qi					9	43	7	33
	M					11,51	55	9,60	46
S. III 33 quest.	Qs								
	Mé								
	Qi								
	M								
S. IV 33 quest.	Qs								
	Mé								
	Qi								
	M								

		7°				8°			
		G		F		G		F	
		P	%	P	%	P	%	P	%
S. I	Qs	20	95	19	90	20	95	19	90
21 quest.	Mé	19±1	90±5	19±1	90±5	19±2	90±10	18±1,5	86±7
	Qi	18	86	17	81	16	76	16	76
	M	18,71	89	17,73	84	17,97	86	17,12	82
S. II	Qs	20	95	20	95	20	95	20	95
21 quest.	Mé	19±1,5	90±7	19±2	90±10	18±2,5	86±12	18±2	86±10
	Qi	17	81	16	76	15	71	16	76
	M	18,31	87	17,53	83	17,15	82	17,26	82
S. III	Qs	31	94	31	94	30	91	30	91
33 quest.	Mé	29±2,5	88±8	26±4	79±12	26±5	79±15	27±4	82±12
	Qi	26	79	23	70	20	61	22	67
	M	28,61	87	25,26	77	24,75	75	25,38	77
S. IV	Qs					31	94	31	94
33 quest.	Mé					28±2,5	84±8	27±3,5	82±11
	Qi					26	79	24	73
	M					28,03	85	26,52	80

2. COMMENTAIRES

a. *Médians et moyennes arithmétiques (Mé et M.)*

(Voir tableau ci-contre)

Remarques :

1. Nous sommes en présence de vingt comparaisons.
2. Dans un seul cas, il n'y a aucune différence entre Mé et M.
3. Dans deux cas la M. est supérieure au Mé.
4. Dans dix-sept cas enfin la M. est inférieure au Mé. Les cotes basses font descendre la valeur de la M.

Dans un seul de ces cas cependant (S. I, 7° F.) la différence est plus grande que l'écart probable.

		5°		6°		7°		8°	
		G	F	G	F	G	F	G	F
S. I	Mé	71±12	67±14	67±12	67±12	90±10	90±5	90±10	86±7
	M	69	65	67	65	89	84	86	82
	Diff.	+ 2	+ 2	0	+ 2	+ 1	+ 6	+ 4	+ 4
S. II	Mé			57±14	43±12	90±7	90±10	86±12	86±10
	M			55	46	87	83	82	82
	Diff.			+ 2	— 3	+ 3	+ 7	+ 4	+ 2
S. III	Mé					88±8	79±12	79±15	82±12
	M					87	77	75	77
	Diff.					+ 1	+ 2	+ 4	+ 5
S. IV	Mé							84±8	82±11
	M							85	80
	Diff.							— 1	+ 2

5. *L'indice de concordance*

Σ des différences	+ 49
Leur moyenne	+ 2,45
Σ des éc. pr.	213
Leur moyenne	10,65
Indice de concordance	$+ 2,45 : 10,65 = + 0,23$

La moyenne arithmétique est inférieure au médian pour une valeur d'environ deux dixièmes d'éc. pr. La différence est donc minime et nous pouvons admettre comme satisfaisante la distribution de nos sujets.

b. *Comparaison garçons-filles*

5° année

	<i>Série 1</i>
G	71 ± 12
F	67 ± 14
Différ.	— 4

Indice de concordance

Différence exprimée en fraction d'Ec. pr. des garçons : — 0,33.

Les filles ont un nombre de points inférieur à celui des garçons, la différence se monte au tiers de l'éc. pr. des garçons.

6^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>
G	67 ± 12	57 ± 14
F	67 ± 12	43 ± 12
Différ.	0	— 14

Indice de concordance

Σ des différences	— 14
Leur moyenne	— 7
Σ des éc. pr. G	26
Leur moyenne	13
Indice de concordance : — 7/13 =	— 0,54

7^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>	<i>Série III</i>
G	90 ± 10	90 ± 7	88 ± 8
F	90 ± 5	90 ± 10	79 ± 12
Différ.	0	0	— 9

Indice de concordance

Σ des différences	— 9
Leur moyenne	— 3
Σ des éc. pr. G	25
Leur moyenne	8
Indice de concordance : — 3/8 =	— 0,37

8^e année

	<i>Série I</i>	<i>Série II</i>	<i>Série III</i>	<i>Série IV</i>
G	90 ± 10	86 ± 12	79 ± 15	84 ± 8
F	86 ± 7	86 ± 10	82 ± 12	82 ± 11
Différ.	— 4	0	+ 3	— 2

Indice de concordance

Σ des différences	— 3
Leur moyenne	— 0,75
Σ des éc. pr. G	45
Leur moyenne	11,25
Ind. conc. : — 0,75/11,25 =	— 0,07

Remarques :

1. Nous sommes en présence de dix comparaisons.
2. Dans quatre cas il n'y a aucune différence entre garçons et filles.
3. Dans un seul cas (8^e année, S. III) les filles ont un nombre de points supérieur à celui des garçons.
4. Dans les cinq autres cas, les garçons l'emportent sur les filles. La différence est une fois égale à l'éc. pr. des garçons (6^e, S. II). Dans les autres cas, la différence est toujours plus petite que l'éc. pr. des garçons.
5. Les indices de concordance :

5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	
— 0,33	— 0,54	— 0,37	— 0,07	Moy. — 0,33

Ces indices montrent deux choses :

- a) Les garçons sont supérieurs aux filles dans les quatre degrés.
- b) La différence entre garçons et filles est faible : moyenne des indices de concordance : — 0,33.

6. Il n'y aura pas lieu de traiter séparément garçons et filles. L'étude analytique pourra se faire sur la base de moyennes établies avec les résultats de l'un et l'autre sexe.

7. Il est néanmoins intéressant de relever le fait que les garçons sont, ici, supérieurs aux filles. Les résultats généraux des enquêtes V. 44 et V. 45 nous avaient montré, pour l'orthographe de la conjugaison, une certaine supériorité des filles. Les garçons, eux, mettent moins bien l'orthographe, mais savent mieux classer les formes verbales dans leurs diverses catégories : ils semblent ainsi faire preuve de plus de raison que les filles.

8. Cependant cette supériorité des garçons ne paraît pas avoir eu d'influence sur leurs graphies elles-mêmes. L'orthographe serait — à l'âge scolaire — moins une affaire de raisonnement que d'habitude ou peut-être d'instinct. L'impartir aux écoliers demanderait de leur faire acquérir un certain nombre d'habitudes graphiques et cela d'une manière globale, quasi inconsciente, sans avoir recours au raisonnement, à l'explication, comme on le fait souvent, et sans grand-chance de succès.

9. Il résulte de cela qu'il ne doit pas y avoir de relation entre le classement grammatical des formes verbales et la correction des graphies. Nous avons ainsi donné une première réponse à l'une des questions que nous nous posions en préparant la prospection des modes et des temps.

c. Evolution des résultats d'un degré scolaire à l'autre

		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
S. I.	G	71±12	67±12	90±10	90±10
		— 4 (0,33)	+ 23 (2,3)	0	
	F	67±14	67±12	90± 5	86± 7
		0	+ 23 (4,6)	— 4 (0,57)	
S. II.	G		57±14	90± 7	86±12
			+ 33 (4,71)	— 4 (0,33)	
	F		43±12	90±10	86±10
			+ 47 (4,7)	— 4 (0,4)	
S. III.	G			88± 8	79±15
				— 9 (0,6)	
	F			79±12	82±12
				+ 3 (0,25)	
Moyenne des ind. concord.		— 0,16	+ 4,07	— 0,33	

Remarques :

1. Nous sommes en présence de douze comparaisons.
2. Deux fois la différence d'une année à l'autre est nulle (S. I, 5^e-6^e F.; 7^e-8^e G.).
3. Cinq fois il y a recul d'une année à l'autre. Ce recul est toujours plus petit que l'écart probable du degré supérieur.
4. Cinq fois enfin il y a progrès d'une année à l'autre (6^e-7^e et 7^e-8^e F.).
5. Le progrès le plus net se produit de la 6^e à la 7^e (moyenne des écarts exprimés en fraction d'éc. pr. : + 4,07).

Nous retrouvons ici le bondissement déjà constaté ci-dessus (p. 90) à propos des résultats généraux de l'enquête V. 44 mais que les résultats de l'enquête V. 45 ne confirment pas. On peut se demander si la supériorité des élèves de 7^e serait due à une infériorité notoire des élèves de 6^e. Les chiffres du tableau ci-dessus pourraient le laisser supposer : il y a recul (— 0,16 d'éc. pr.) de la 5^e à la 6^e. Néanmoins si on se reporte aux résultats généraux de l'enquête V. 44 (p. 90), on verra qu'il y avait progrès de la 5^e à la 6^e (+ 1,05 éc. pr.). On ne saurait donc conclure à une nette infériorité de la 6^e.

Enfin il est évident que la supériorité des élèves de 7^e explique le léger recul qui se produit de la 7^e à la 8^e (Enquête V. 44, progrès peu marqué : + 0,27 éc. pr.).

Il résulte de cet examen que les résultats de la 7^e sont probablement exceptionnellement bons et qu'il y aura lieu de tenir compte de ce fait dans l'étude analytique à laquelle nous allons bientôt nous livrer.

d. Comparaison des séries

		S. I	S. II	S. III	S. IV
6°	G	67±12	57±14		
		— 10 (0,71)			
	F	67±12	43±12		
		— 16 (1,33)			
7°	G	90±10	90± 7	88± 8	
		0	— 2 (0,25)		
	F	90± 5	90±10	79±12	
		0	— 11 (0,92)		
	G	90±10	86±12	79±15	84± 8
		— 4 (0,33)	— 7 (0,47)	+ 5 (0,62)	
	F	86± 7	86±10	82±12	82±11
		0	— 4 (0,33)	0	
Moyenne des					
ind. concord.		— 2,37/6	— 1,97/4	+ 0,62/2	
		— 0,39	— 0,49	+ 0,31	

Remarques :

1. Nous sommes en présence de douze comparaisons.
2. Quatre fois il n'y a aucune différence d'une série à l'autre.
3. Une seule fois (8° G., S. III-IV) il y a progrès.
4. Sept fois enfin il y a recul d'une série à l'autre.
5. La série II apparaît nettement plus difficile que la série I, pour les élèves de 6° surtout.

Cette série comprenait quatorze questions relatives à des modes et temps nouveaux :

P. cond.	2
P. sub.	6
P. s.	6

6. La série III est aussi sensiblement plus difficile que la série II. Elle comprenait quatorze questions relatives à des modes et temps nouveaux :

Fut. ant.	2
P. cond.	3
P-q-p. ind.	2
P. sub.	3
P. ant.	2
Part. p.	2
(sans auxil.)	

7. La série IV apparaît comme plus facile que la série III. Elle ne contient en effet que six questions relatives à des temps nouveaux :

Impar. sub. 3

P-q-p. sub. 3

Et encore ces questions ne présentaient-elles aucune difficulté pour les élèves : on leur demandait de donner le *mode* des verbes 376. q. tu fusses, 401. q. vs vinssiez, 407. q. ils mourussent, 402. q. j'eusse moulu, 356. q. il eût nui, 324. q. vs eussiez conclu. Or le mode subjonctif est particulièrement facile à reconnaître, ses formes verbales étant toutes précédées de la conjonction de subordination « que ».

e. *Les garçons de 8^e*

	<i>Coll. mod. et Grütli</i>	<i>Collège</i>	<i>Différence en pts</i>	<i>Différence en fract. éc. pr. du Collège</i>
S. I	81 ± 10	95 ± 5	+ 14	+ 2,8
S. II	86 ± 12	95 ± 5	+ 9	+ 1,8
S. III	67 ± 14	91 ± 6	+ 24	+ 4,0
S. IV	82 ± 9	91 ± 6	+ 9	+ 1,5

Moyenne des indices de concordance : + 2,5

Remarques :

1. Nous avons affaire à quatre comparaisons.
2. Chaque fois la supériorité des collégiens est nette : la différence dépasse la valeur de l'écart probable des collégiens.
3. La différence des plans d'études de la 7^e prim. et de la 7^e du Collège paraît, une fois de plus, n'avoir eu aucune influence fâcheuse sur les collégiens.
4. Considérons la moyenne des différences exprimées en fraction d'écart probable :

<i>V. 44</i>	<i>V. 45</i>	<i>M. et tps</i>
+ 2,18	+ 1,62	+ 2,50

Nous voyons que c'est le questionnaire concernant modes et temps qui accuse la plus forte supériorité des collégiens.

Il se peut que ce soit dû à la discipline grammaticale à laquelle sont soumis les jeunes latinistes et qui leur inculque des habitudes d'analyse et de classement des faits de langue, ces habitudes laissant des traces jusque dans nos documents statistiques.

f. *Le seuil de l'acquisition*

Comme précédemment nous jugerons le franchissement du seuil de l'acquisition au moyen de deux valeurs : le médian et le quartile inférieur, tous deux exprimés en pourcents de la cote maximale.

		5 ^e			6 ^e			7 ^e			8 ^e		
		G	F	M	G	F	M	G	F	M	G	F	M
S. I	Mé	71	67	69	67	67	67	90	90	90	90	86	88
	Qi	62	52	57	57	52	54	86	81	83	76	76	76
	Jug.	—			—			+			+		
S. II	Mé				57	43	50	90	90	90	86	86	86
	Qi				43	33	38	81	76	78	71	76	73
	Jug.				—			+			+		
S. III	Mé							88	79	83	79	82	80
	Qi							79	70	74	61	67	64
	Jug.							+			+ ?		
S. IV	Mé										84	82	83
	Qi										79	73	76
	Jug.										+		

Remarques :

1. La série I, acquise en 7^e seulement, passe en revue l'inf., le fut. s., le pr. ind., l'impar. ind., l'impér. et le p. c.

2. La série II, acquise en 7^e aussi, passe en revue trois temps nouveaux : le pr. cond., le pr. sub. et le p. s.

3. La série III est acquise en 7^e mais présente un fléchissement en 8^e. L'acquis de 7^e est probablement dû à la qualité exceptionnelle de notre population de 7^e.

Cette série passe en revue six temps nouveaux : fut. ant., p. cond., p-q-p. ind., p. sub., p. ant. et le mode participe.

4. La série IV est acquise en 8^e. Elle passe en revue deux temps nouveaux : impar. sub. et p-q-p. sub.

5. Aucune série n'est acquise avant la 7^e. Ceci semble indiquer que la difficulté quant à l'acquisition des notions de modes et de temps ne tient

pas à ce que certains modes ou temps seraient plus faciles que d'autres mais au caractère *sui generis* abstrait de ces notions. En 4^e et 5^e (contrôlées en 5^e et 6^e) les enfants sont encore peu aptes à extraire d'une forme verbale les éléments d'ordre modal et temporel qui permettent de la classer dans les catégories abstraites d'un tableau de conjugaison. Il faut attendre la 7^e (élèves de 12-13 ans) pour que ce travail formel réussisse.

6. Cette dernière remarque s'accorde avec les travaux des psychologues qui fixent à 12 ans l'apparition du jugement de relation nécessaire à toute classification.

7. Tout ceci comporte un enseignement didactique : l'étude de la conjugaison devra se développer en 4^e et 5^e de manière essentiellement intuitive en contact étroit avec la langue dans laquelle baigneront toutes les formes verbales enseignées.

Ce n'est qu'à partir de la 6^e que cette étude pourra, avec fruit, devenir plus systématique et faire appel aux catégories modales et temporelles.

g. Première comparaison entre l'orthographe et la reconnaissance des modes et des temps

	Série I		Série II		Série III		Série IV	
	O	M-T	O	M-T	O	M-T	O	M-T
5 ^e	—	—						
6 ^e	+	—	+	—				
7 ^e	+	+	+	+	+	+		
8 ^e	+	+	+	+	+	?	—	+

Nous voyons que sur dix comparaisons il y a six cas de concordance entre l'orthographe et la reconnaissance des modes et des temps.

En 6^e, l'orthographe est acquise mais les modes et temps ne sont pas reconnus. En 8^e, c'est l'inverse qui se produit.

Il ne semble pas qu'il y ait une relation étroite entre l'aptitude à orthographier des formes verbales et la reconnaissance des catégories modales et temporelles. Nous verrons ci-dessous à combien s'élève l'indice de corrélation.

B. ÉTUDE ANALYTIQUE

Indices d'acquisition et fautes les plus fréquentes

INTRODUCTION

Les questions posées aux élèves n'avaient pas pour but de connaître le degré d'acquisition de tous les modes et temps. Nous nous sommes borné à prospector les modes et temps suivants :

<i>Modes ou temps</i>	<i>Nombre de questions</i>
Inf.	7
Ind.	10
Fut. s.	6
Pr.	8
Impar.	9
P. s.	10
Fut. ant.	3
P. c.	5
P-q-p.	3
P. ant.	3
Cond.	10
Sub.	23
Impér.	7
Part.	3
	107

Remarques :

1. Nous avons vu plus haut que nous avons posé 108 questions.

Il en est une en effet qui ne figure pas dans le dénombrement ci-dessus. C'est la question 7 a : Nous avons fait *venir* 400 kilos de tourbe. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?

Demander le temps — ici le présent de l'infinitif — était une question tout à fait en dehors des notions enseignées à nos écoliers. Ce fut une erreur de notre part de la poser. Nous donnerons pourtant les indices d'acquisition obtenus. Ils sont très bas comme on peut le supposer. Néanmoins, dans une classe primaire de garçons dont le maître a un enseignement très systématique, nous avons pu trouver un fort pourcentage de réponses correctes.

2. A part le mode participe qui n'est guère familier à nos écoliers, les autres modes et temps appartiennent aux plus connus.

Comme nous avons toujours demandé ou le mode ou le temps, il en résulte que nous n'avons pas prospecté des temps usuels comme le pr. cond. ou le p. sub.

Nous donnons la forme verbale dans son contexte ;

les indices d'acquisition ;
les erreurs les plus fréquentes.

Les indices de 5^e ont tous été majorés de + 9 et ceux de 6^e de + 5 ainsi que nous nous étions autorisé à le faire pour l'ensemble des formes verbales de l'enquête V. 44.

Voici, à titre d'exemple, l'analyse de l'infinitif.

1. MODE INFINITIF

Indices d'acquisition					Fautes les plus fréquentes				
	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
13. Il craint d'avoir froid	43	40	85	80	impér.	40	15		
					pr.	18	11		
					ind.		18	53	30
					part.			23	
82. A la gare on lit : Défense de traverser les voies	49	59	86	84	impér.	63	36	36	19
					pr.	12			
					ind.		16	36	34
20. C'est l'heure d'aller à l'é- cole	47	49	82	78	impér.	54	38	25	20
					pr.	20		11	
					ind.		15	31	20
					part.			22	
168. Je ne peux rien voir sans lunettes		73	91	87	impér.		35		13
					ind.		10		53
261. Rien ne sert de courir, il faut partir à temps			89	86	ind.			57	37
					impér.			29	26
275. Savoir se tai- re est un avantage			92	86	ind.				46
					impér.				14
416. Ns préférons valoir davan- tage que no- tre apparen- ce				88	impér.				21
					ind.				17
139 221 525 589									
Moy.	46	55	87	84					
	—	—	+	+					

Indices d'acquisition					Fautes les plus fréquentes				
	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
(7. Nous avons fait venir 400 kilos de tour- be)	21	10	18	25	p. c.	30	22		
					inf.	29	41	84	81
					impér.	23	18		

Remarques :

1. Ce mode est reconnu à partir de la 7^e.
2. Rarement les élèves font une confusion avec un temps.
3. Les confusions se font plutôt au sein même de la catégorie modale : impératif surtout et indicatif.

2. MODE INDICATIF

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Indice d'acquisition moyen	28	34	78	80
Jugement	—	—	+	+

Remarques :

1. Ce mode est, comme l'inf., reconnu à partir de la 7^e seulement.

2. Dans la question 175 : « Est-ce que vous *voyez* mieux avec vos lunettes ? », le mode n'est jamais reconnu.

Les élèves confondent avec le sub. en raison de la présence du « que » (est-ce *que* vous voyez).

Cette erreur montre combien la classification modale est chancelante. Elle est faite par les enfants moins en raison de l'intelligence profonde des principes de cette classification qu'au moyen de signes tout extérieurs. A cet égard, l'erreur commise à la question 167 : « Jean *connaît* bien son pays » en donnant « imparfait » s'explique de la même manière : le son final « *ait* » de la 3 pr. ind. du verbe connaître a suffi à suggérer l'idée d'imparfait.

3. On remarque parfois de doubles confusions. Ainsi, question 216 : « Il se *plaît* à la campagne » ; p. c. — La finale -ait a suggéré une vague idée de passé par analogie avec la 3 impar. ind. et cette idée se traduit finalement par un p. c.

4. Remarquons enfin que les élèves confondent parfois la notion de mode avec les formes affirmative ou interrogative. On mesure ainsi combien cette notion est difficile à saisir en son essence.

3. FUTUR SIMPLE

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	98	89	95	95
Jug.	+	+	+	+

Remarque :

Ce temps est acquis avec aisance dès la 5^e. Sa reconnaissance ne semble poser aucun problème. Nous pensons que cette réussite est due aux terminaisons caractéristiques du futur simple en -rai, -ras, -ra, etc., qui facilitent l'identification de toutes les formes qui lui appartiennent.

4. PRÉSENT (DE L'INDICATIF)

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	95	81	92	83
Jug.	+	+	+	+

Remarques :

1. Le pr. ind., temps familier aux élèves et dénomination grammaticale employée dès les classes inférieures, est acquis sans peine dès la 5^e.

2. Les indices d'acquisition de la question 74 : « Qu'est-ce que vous dites ? Je n'ai pas très bien compris » comprennent *présent* et *p. s.* que nous avons admis.

3. Signalons de nouvelles erreurs dues à des confusions purement formelles : Je vains (confusion avec je vins) et ils acquièrent (confusion possible avec ils plierent) déclenchent le *p. s.*

5. IMPARFAIT

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	77	76	88	80
Jug.	+	+	+	+

Remarques :

1. Ce temps apparaît acquis dès la 5^e.

2. Il convient d'observer que les indices d'acquisition ne franchissent que de justesse le seuil 75 en 5^e et 6^e.

3. Les formes-problèmes d'autre part ne sont pas acquises en 8^e. Nous pensions, en posant une question relative au temps, à propos précisément de ces formes-problèmes, provoquer une réflexion grammaticale qui, selon nous, devait améliorer le rendement orthographique de ces formes. Cela ne fut pas le cas. Nous saisissons ici, dans un cas particulier, ce qui prendra plus loin le caractère d'une loi : il n'y a pas de relation appréciable entre la reconnaissance d'un mode ou d'un temps et l'orthographe de la forme verbale dont on demandait le classement.

6. PASSÉ SIMPLE

	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	70	91	90
Jug.	—	+	+

Remarques :

1. Le *p. s.*, enseigné en 5^e, n'est pas reconnu au début de la 6^e. Il le sera un an plus tard et de manière fort satisfaisante.

2. Observons une fois de plus que c'est la forme extérieure, caractéristique du *p. s.*, qui déclenche la reconnaissance. Preuve en soit qu'à la question 125 : « Longtemps encore j'écoutai la brise dans les arbres » le *p. s.* n'est pas reconnu en 8^e en raison d'une confusion formelle avec l'impar. ind.

7. FUTUR ANTÉRIEUR

	7 ^e	8 ^e
Moy.	72	74
Jug.	—	—

Remarque :

Ce temps, d'un emploi rare d'ailleurs, n'est pas reconnu en 8^e.

8. PASSÉ COMPOSÉ

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	87	86	95	92
Jug.	+	+	+	+

Remarque :

Temps usuel, dénomination grammaticale employée dès les degrés inférieurs; cela suffit à assurer une reconnaissance très satisfaisante dès la 5^e.

9. PLUS-QUE-PARFAIT

	7 ^e	8 ^e
Moy.	72	78
Jug.	—	+

Remarque :

Temps plutôt rare. Reconnu en 8^e seulement.

10. PASSÉ ANTÉRIEUR

	7 ^e	8 ^e
Moy.	67	73
Jug.	—	—

Remarque :

Temps fort peu employé. N'est pas reconnu, même en 8^e. Comme pour le fut. ant. et le p-q-p. la confusion se fait surtout avec le temps de l'auxiliaire, ici le p. s.

11. CONDITIONNEL

	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	32	70	64
Jug.	—	—	—

Remarques :

1. Ce mode n'est pas reconnu en 8^e.

2. La confusion se fait, par analogie formelle, avec l'impar. ind., rarement avec le fut. s.

12. SUBJONCTIF

	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	47	90	87
Jug.	—	+	+

Remarques :

1. Ce temps, enseigné en 5^e, n'est reconnu qu'à partir de la 7^e.

2. Il faut donc deux ans à nos écoliers pour opérer correctement le classement d'un verbe au subjonctif.

3. Dès la 7^e, ce classement paraît se faire d'une manière très satisfaisante. La présence de la conjonction « que », caractéristique du subjonctif, aide sans doute à la reconnaissance de ce mode.

13. IMPÉRATIF

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Moy.	78	73	95	83
Jug.	+	—	+	+

Remarques :

1. Ce mode est reconnu en 7^e et 8^e de manière satisfaisante.
2. En 5^e, le seuil 75 est franchi de justesse. En 6^e, le même seuil n'est pas atteint.
3. Du fait que nous avons fortement majoré les indices de 5^e et de 6^e, nous ne dirons pas que l'indice 73 de 6^e soit fortuit et qu'ayant de fortes chances d'être meilleur on en peut conclure que ce mode serait reconnu dès la 5^e. Nous inclinerions plutôt à penser que l'indice 78 de 5^e est probablement trop fort et que nous ne sommes pas en droit de parler de la reconnaissance de l'impératif avant la 7^e.

14. PARTICIPE

	7 ^e	8 ^e
Moy.	55	43
Jug.	—	—

Remarque :

Les trois questions relatives à ce mode débordaient le cadre des notions enseignées par notre école primaire. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que le mode participe ne soit pas reconnu en 8^e.

RÉCAPITULATION

	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Inf.	46	55	87	84
Ind.	28	34	78	80
Fut. s.	98	89	95	95
Pr.	95	81	92	83
Impar.	77	76	88	80
P. s.		70	91	90
Fut. ant.			72	74
P. c.	87	86	95	92
P-q-p.			72	78
P. ant.			67	73
Cond.		32	70	64
Sub.		47	90	87
Impér.	78	73	95	83
Part.			55	43

Remarques :

1. Quatre temps sont acquis dès la 5^e : fut. s., pr. ind., impar. ind. et p. c.

2. Un temps (p. s.) et quatre modes (inf., ind., sub. et impér.) sont acquis dès la 7^e.

3. Un temps (p-q-p.) est acquis à partir de la 8^e.

4. Deux temps enfin (fut. ant. et p. ant.) et un mode (part.) ne sont pas encore acquis en 8^e.

5. Aucun mode n'est reconnu avant la 7^e. Ceci montre bien que la notion de mode est plus difficile que celle de temps.

6. A part les temps très usuels et dont la dénomination appartient au jargon grammatical employé dès les classes inférieures (fut. s., pr., impar. et p. c.), les autres temps, et à plus forte raison les modes, ne sont que difficilement reconnus par nos élèves.

7. Nous verrons plus loin, après avoir calculé l'indice de corrélation entre la reconnaissance des modes ou temps et l'orthographe des formes verbales, quel enseignement didactique il convient de tirer de ces constatations.

8. Cette étude de la reconnaissance des modes et des temps ne voulait être qu'un simple sondage. Ceci nous engage à renoncer à un essai de classification des divers genres de fautes commises par nos élèves.

9. Quant à ces fautes, nous retiendrons cependant deux choses :

- a) Les pourcents qui accompagnent les fautes les plus fréquentes relevées dans les tableaux sont en général faibles. Rappelons que ces pourcents traduisent un rapport établi entre la fréquence de telle faute et le nombre total des fautes commises pour telle question. Le fait que ces pourcents sont faibles révèle qu'il y eut rarement des fautes saillantes, mais qu'au contraire les erreurs avaient tendance à offrir une grande diversité. Et cette diversité elle-même est révélatrice de la difficulté de la notion prospectée.
- b) Les fautes trahissent une incompréhension du sens profond des catégories modales ou temporelles : les élèves ont tendance à opérer leurs classements en se fondant sur des éléments formels qu'ils considèrent comme caractéristiques d'un mode ou d'un temps. Parfois encore, c'est le contexte même qui semble décider du classement. C'est ainsi qu'à la question 82 : « A la gare, on lit : Défense de *traverser* les voies », les élèves donnent souvent l'*impér.* au lieu de l'*inf.* en raison de l'« ordre » contenu dans le contexte.

C. SECONDE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS GÉNÉRAUX

1. INTRODUCTION

La présentation des résultats généraux, telle qu'elle figure au début de ce chapitre avait été établie sur la base des *points* reçus par chacun de nos sujets pour les réponses correctes qu'ils avaient fournies. Chaque réponse correcte valait un *point*.

Un travail analogue a été accompli précédemment à propos des formes verbales elles-mêmes.

Or, à la suite de l'étude des facteurs perturbateurs qui ont pu jouer en 1944, nous avons été amené à majorer les indices d'acquisition V. 44 de + 9 en 5^e et de + 5 en 6^e. Cela nous a conduit à reprendre, au chapitre VII, la présentation des résultats généraux et surtout le jugement que nous pouvions porter sur le rendement de l'enseignement de la conjugaison.

Nous avons vu dans le présent chapitre (paragraphe B, p. 217) que nous avons aussi majoré les indices d'acquisition relatifs à la reconnaissance des modes et des temps (+ 9 en 5^e et + 5 en 6^e).

Il en résulte que nous sommes contraint de reprendre nos premiers résultats généraux (paragraphe A du présent chapitre) et de leur donner une nouvelle présentation.

2. REMARQUES RELATIVES A L'EXTRACTION DES RÉSULTATS

Pour chaque série et chaque degré scolaire nous avons ordonné les réponses relativement aux indices d'acquisition en allant de l'indice le plus fort à l'indice le plus faible.

Un polygone de fréquence se trouve ainsi établi et nous fûmes dès lors en mesure de donner les valeurs suivantes :

- a) Quartile supérieur (Qs),
Médian $\pm$ Ecart probable; indice de symétrie,
Quartile inférieur Qi.
- b) Moyenne arithmétique.
- c) Indice d'acquisition de la 67^e question sur 100.

Observations relatives à ces valeurs

- a) Comme on le verra dans un instant, les distances qui séparent les quartiles (supérieur ou inférieur) du Médian sont très inégales. Cela nous a conduit à calculer un *indice de symétrie* établi de la manière suivante : rapport entre la distance Qs-Médian et la distance Médian-Qi, cette dernière distance étant posée égale à 1.
- b) La moyenne arithmétique joue ici le rôle d'*indice de rendement*. En effet, si nous établissons un rapport entre la somme des indices d'acquisition fournis par les n questions d'une série et le nombre idéal que l'on obtiendrait si les n réponses avaient donné l'indice 100, ce rapport se trouve être l'*indice du rendement* global atteint par les élèves d'un de nos degrés scolaires et pour une de nos séries.
- c) L'indice d'acquisition de la 67^e question sur 100 (les questions étant ordonnées en fonction des indices d'acquisition de la plus forte à la plus faible) nous servira à déterminer le seuil d'acquisition de la notion dans son ensemble. (Nous entendons ici par *notion* l'ensemble des matières prospectées par nos questions.)

En effet, et nous nous sommes déjà expliqué là-dessus au chapitre VII, p. 119, si on admet, sur la base de l'extraction des résultats

3. LES VALEURS NUMÉRIQUES OBTENUES

		5°	6°	7°	8°
S. I 20 quest.	Qs	91	87	98	94
	Mé ± I. s M	87 ± 9	83 ± 10	95 ± 4,5	91 ± 6
	Qi	73	67	89	82
	I. 67° Jug.	78	72	93	85
S. II 21 quest.	Qs		78	97	62
	Mé ± I. s M		50 ± 18,5	91 ± 8,5	87 ± 8,5
	Qi		41	80	75
	I. 67° Jug.		42	86	85
S. III 33 quest.	Qs			92	86
	Mé ± I. s M			81 ± 11	76 ± 8,5
	Qi			70	69
	I. 67° Jug.			73	72
S. IV 33 quest.	Qs				89
	Mé ± I. s M				85 ± 6
	Qi				77
	I. 67° Jug.				80

Explication du tableau: Qs : Quartile supérieur. Mé ± : Médian et écart probable. I. s : Indice de symétrie. M : Moyenne arithmétique. I. 67° : Indice du 67° élément (S. I : 13°/20; S. II : 14°/21; S. III : 22°/33; S. IV : 22°/33). Jug. : Jugement.

généraux établis en fonction des *points* obtenus par les *sujets*, qu'une notion est, en gros, acquise quand le sujet quartile inférieur possède encore le 67 % des points, il s'ensuit, si l'on extrait les résultats généraux sur la base des *indices d'acquisition*, que la même notion pourra être considérée comme acquise quand le 67^e élément sur 100 (les 2/3) aura encore l'indice 75.

4. COMMENTAIRES

a. *Médians et moyennes arithmétiques*

<i>Série I</i>	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Mé	87 ± 9	83 ± 10	95 ± 4,5	91 ± 6
M.	77	76	92	88
Diff.	+ 10	+ 7	+ 3	+ 3
<i>Série II</i>				
Mé		50 ± 18,5	91 ± 8,5	87 ± 8,5
M.		57	86	83
Diff.		— 7	+ 5	+ 4
<i>Série III</i>				
Mé			81 ± 11	76 ± 8,5
M.			80	77
Diff.			+ 1	— 1
<i>Série IV</i>				
Mé				85 ± 6
M.				82
Diff.				+ 3

Observations

- I. Nous sommes en présence de dix comparaisons.
- II. Dans aucun cas il n'y a égalité entre Mé et M., ce qui atteste déjà une très grande hétérogénéité dans la distribution des indices d'acquisition.
- III. Dans deux cas la M. est supérieure au Mé.
- IV. Dans les huit autres cas c'est le Mé qui l'emporte sur la M. Les valeurs basses, extrêmes, font considérablement descendre la M.
- V. Dans un seul cas (S. I., 5^e), l'écart entre Mé et M. dépasse l'Ec. pr.
- VI. Indice de concordance :

Σ des différences	+ 28
Leur moyenne (+ 28 : 10)	+ 2,8
Σ des éc. pr.	90,5
Leur moyenne (90,5 : 10)	9,0
Indice de concordance (+ 2,8 : 9) =	+ 0,31

En moyenne, la différence entre Mé et M. vaut les 0,31 de l'Ec. pr., soit environ le tiers de ce dernier.

Cette différence n'est pas aussi considérable que l'examen des valeurs mentionnées ci-dessus pouvait le laisser craindre.

Néanmoins l'examen des indices de symétrie montre que la distribution des questions se fait de manière fort hétérogène. Certaines questions sont fort bien sues par nos écoliers, d'autres, au contraire, ont des indices d'acquisition très bas.

b. Comparaison des indices de rendement

Nous avons expliqué ci-dessus (paragraphe 2, lettre b) ce que nous entendons par *indice de rendement*.

Un semblable indice existait aussi lors de l'extraction des résultats généraux sur la base des *points* obtenus par nos sujets (ci-dessus p. 207) : c'est la *moyenne arithmétique exprimée en pourcent* du nombre maximal des points d'une série.

Cette valeur est celle en effet à laquelle on parvient en mettant en rapport le nombre des points obtenus par les élèves d'un groupe et le nombre de points que ces mêmes élèves auraient obtenu s'ils avaient tous atteint la cote maximale.

Groupons dans un tableau les *indices de rendement* obtenus lors de notre première extraction des résultats généraux et ceux que nous avons donnés il y a un instant.

Série I	5 ^e		6 ^e		7 ^e		8 ^e	
	G	F	G	F	G	F	G	F
a.	69	65	67	65	89	84	86	82
		67 ¹		66		86		84
b.		77		76		92		88

Série II								
a.	—		55	46	87	83	82	82
				50		85		82
b.	—			57		86		83

Série III								
a.	—		—		87	77	75	77
						82		76
b.	—		—			80		77

Série IV								
a.	—		—		—		85	80
								82
b.	—		—		—			82

a) Indices de rendement établis sur la base des *points* attribués à chaque élève, les moyennes arithmétiques exprimées en pourcent de la cote maximale.

b) Indices de rendement établis sur la base des indices d'acquisition.

¹ Moyenne G-F.

Remarques :

- I. On constate en 5^e et 6^e (Séries I et II) que les indices *b* sont sensiblement plus forts que les indices *a*.

Il y a à cela deux raisons :

1. Les indices d'acquisition ont été *majorés*, en 5^e de + 9 et en 6^e de + 5.
2. La question 7 (« Nous avons fait *venir* 400 kilos de tourbe » — *Quel temps ?*) a été comptée dans le premier indice de rendement (*a*). Elle ne l'est plus dans le second indice (*b*). Or, comme nous l'avons vu, cette question a des indices d'acquisition très faibles :

5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
21	10	18	25

Cela explique donc la nette supériorité, à la Série I, des indices *b* sur les indices *a* (de la 5^e à la 8^e).

- II. Partout ailleurs, c'est-à-dire là où il n'y a eu ni majoration ni suppression de la question 7 (S. III, 7^e et 8^e; S. IV, 8^e) les indices *a* et *b* sont les mêmes (à une ou deux unités près).
- III. Il est frappant de constater que nos *majorations* ne paraissent pas troubler la progression régulière d'une année à l'autre (5^e à 6^e, 6^e à 7^e). Sauf, peut-être, S. I, 5^e à 6^e (l'indice de 5^e est supérieur de 1 unité à celui de 6^e). On en pourrait conclure que nos majorations n'ont rien d'excessif et même que nous avons eu raison de nous servir de cet artifice pour rendre les valeurs de 5^e et 6^e plus *normales*.

c. *Nouvel examen du seuil de l'acquisition*

Voyons quels sont les indices d'acquisition, dans chaque série et dans chaque degré scolaire, pour la 67^e question sur 100, c'est-à-dire pour la question qui se trouve être aux deux tiers de l'ensemble des questions ordonnées par ordre décroissant en fonction de leurs indices d'acquisition.

	Série I	Série II	Série III	Série IV
5 ^e	78 +			
6 ^e	72 —	42 —		
7 ^e	93 +	86 +	73 —	
8 ^e	85 +	85 +	72 —	80 +

Remarques :

1. La série I est acquise en 5^e (après un an d'étude) mais le rendement fléchit en 6^e (72). Ce n'est guère qu'à partir de la 7^e (après trois ans d'étude) que les notions prospectées par nos questions semblent être acquises de manière satisfaisante.

2. La série II est acquise dès la 7^e (deux ans d'étude).

3. La série III n'est pas encore acquise au début de la 8^e (il s'agit pourtant de notions étudiées en 6^e déjà).

4. La série IV enfin est acquise dès le début de la 8^e (un an d'étude).

5. Comparons les jugements du tableau que nous commentons ici (*b*) avec ceux du tableau que nous avons établi plus haut (*a*) et où nous

cherchions (p. 215) le pourcent des *points* obtenus par le sujet quartile inférieur.

		Série I	Série II	Série III	Série IV
5 ^e	a	—			
	b	+			
6 ^e	a	—	—		
	b	—	—		
7 ^e	a	+	+	+	
	b	+	+	— (73)	
8 ^e	a	+	+	+	+
	b	+	+	— (72)	+

Observations

- A première vue les deux évaluations du niveau d'acquisition se superposent.
- En 5^e, série I, la majoration déploie ses effets. Ceci nous autorise à admettre que cette série I ne saurait être considérée comme vraiment acquise avant la 7^e.
- En 7^e et 8^e, les jugements négatifs (sous lettre *b*) sont dus à des valeurs qui étaient pourtant bien près d'atteindre la valeur 75 (73 et 72).

On en peut donc conclure que les notions de la série III sont *presque* acquises en 7^e et 8^e.

- Quant à la série IV, son acquisition dès la 8^e se trouve confirmée.
6. En conclusion nous ne pouvons que répéter ce que nous disions plus haut (p. 215) :

- La reconnaissance modes-temps n'est pas acquise avant la 7^e.
- En 7^e et 8^e elle paraît acquise mais demeure encore chancelante.

D. CORRÉLATION ENTRE L'ORTHOGRAPHE ET LA RECONNAISSANCE DES MODES ET DES TEMPS

INTRODUCTION

Nous avons calculé cette corrélation au moyen de la formule de Bravais-Pearson :

$$r = \frac{\sum x \cdot y}{\sqrt{\sum x^2 \cdot \sum y^2}}$$

r = coefficient de corrélation.

x = écart des valeurs du premier caractère (ici l'orthographe) par rapport à la moyenne arithmétique.

y = écarts des valeurs du second caractère (ici la reconnaissance des modes et des temps) par rapport à la moyenne arithmétique.

Les valeurs qui ont servi aux calculs sont les indices d'acquisition globaux (p. 117).

Remarque :

Il nous paraît utile de rappeler que

la *série I* passait en revue l'inf., le fut. s., le pr. ind., l'impar. ind., l'impér. et le p. c.;

la *série II* passait en revue trois temps nouveaux : le pr. cond., le pr. sub. et le p. s.;

la *série III* passait en revue six temps nouveaux : le fut. ant., le p. cond., le p-q-p. ind., le p. sub., le p. ant. et le mode participe;

la *série IV*, enfin, passait en revue deux temps nouveaux : l'impar. sub. et le p-q-p. sub.

Il convient encore de souligner que nous nous sommes contenté, pour les temps du cond. et du sub. de demander le mode seulement.

Le tableau suivant donne pour chaque série et chaque degré scolaire : la moyenne arithmétique des indices d'acquisition relatifs à l'orthographe des verbes (O), la moyenne des indices relatifs à la reconnaissance des modes et des temps (R), enfin (r) le coefficient de corrélation.

		5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
S. I	O.	78 ± 15	81 ± 14	89 ± 10	89 ± 10
	R.	77 ± 17	76 ± 15	92 ± 6	88 ± 7
	r.	— 0,06	+ 0,01	+ 0,09	+ 0,25
S. II	O.		72 ± 15	84 ± 9	82 ± 10
	R.		57 ± 20	86 ± 9	83 ± 10
	r.		+ 0,14	+ 0,44	+ 0,34
S. III	O.			76 ± 14	74 ± 14
	R.			80 ± 12	77 ± 11
	r.			— 0,15	— 0,03
S. IV	O.				69 ± 16
	R.				82 ± 9
	r.				+ 0,21

Remarques :

1. Un premier coup d'œil jeté sur ce tableau révèle qu'il n'y a aucune corrélation entre la manière d'orthographier nos formes verbales et la reconnaissance des modes et des temps.

2. La simple comparaison des moyennes obtenues soit en orthographe, soit en grammaire (reconnaissance modale et temporelle) est donc notablement insuffisante pour détecter une corrélation possible entre les deux caractères.

3. Il arrive, trois fois, que le coefficient de corrélation soit même négatif. Cela signifierait que les deux caractères varient en sens contraire : une bonne orthographe irait de pair avec de moins bonnes connaissances grammaticales et l'inverse.

4. Le coefficient le plus fort se trouve en 7^e, série II (+ 0,44). Nous avons observé que notre 7^e fournissait des résultats particulièrement bons. Pourrions-nous conclure que, pour les élèves bien doués au moins, une corrélation existe entre orthographe et grammaire ? Une telle conclusion serait pour le moins prématurée car les coefficients, pour cette même 7^e, sont + 0,09 à la série I et — 0,15 à la série III.

5. L'absence quasi totale que nous constatons ici de corrélation entre l'orthographe de quelques formes verbales et les reconnaissances modale et temporelle, ne doit cependant pas être considérée comme générale.

Nous n'avons fait qu'un *sondage*. Il importerait de reprendre cette étude au moyen d'autres dispositifs expérimentaux.

6. Néanmoins les chiffres très bas que nous obtenons incitent à réfléchir. Se pourrait-il que les notions grammaticales soient moins importantes pour la maîtrise de l'orthographe qu'on ne l'admet communément ? Nous formulons cette hypothèse dans une précédente publication¹. Une étude entreprise à l'Ecole supérieure des jeunes filles de Genève, 6^e année, élèves de 13-14 ans, lui apporte une première confirmation. Les élèves avaient été soumises à une épreuve de français comprenant une dictée et des questions de grammaire. La corrélation, calculée entre ces deux caractères, fut de + 0,58 pour la section moderne et de + 0,36 pour la section latine.

Ces valeurs, plus importantes que celles que nous ont données nos formes verbales, demeurent cependant telles qu'on ne saurait parler de corrélation entre l'orthographe et la grammaire.

7. Cette même question, M. R. Cousinet la pose aux lecteurs de l'Ecole nouvelle française² : Y a-t-il un lien de causalité entre les connaissances grammaticales et l'orthographe des écoliers ?

Et si l'on constatait que la grande majorité des élèves qui possèdent une orthographe correcte ont en même temps de solides connaissances grammaticales, ne faudrait-il pas encore chercher si ces élèves utilisent

¹ *Les enseignements d'une dictée*, Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, nouvelle série, N° 5, Neuchâtel, s. d., Delachaux et Niestlé, p. 49.

² *L'Ecole nouvelle française*, 5^e année, N° 42, Paris, I 50, p. 73-75.

vraiment et de manière consciente les règles de grammaire pour surmonter les difficultés orthographiques qui surgissent dans leurs travaux écrits ? Car il se pourrait que la qualité de l'orthographe et la culture grammaticale fussent deux acquis mentaux ressortissant à deux entraînements scolaires étrangers l'un à l'autre et dont les résultats finiraient par coïncider non pas en vertu d'une liaison organique profonde mais par la grâce de quelque harmonie préétablie.

M. Cousinet ¹ n'est d'ailleurs pas seul à mettre en doute la validité de l'axiome qui veut que l'orthographe doive s'acquérir par la grammaire.

C. Freinet, lui aussi, doute de la valeur, pour l'orthographe, des connaissances grammaticales et, avec l'audace qu'on lui connaît, il ne craint pas d'apostropher les pédagogues : « Si la grammaire était inutile ? ² »

8. Les recherches entreprises dans ce domaine sont encore trop peu nombreuses pour qu'il soit permis de faire le procès du transfert grammaire-orthographe.

Provisoirement, et dans le cas de la conjugaison qui nous occupe ici, nous concluons ainsi :

- a) L'orthographe de la conjugaison s'apprendra, dans les degrés inférieurs, de manière inductive, chaque forme verbale s'insérant dans un contexte.

Une patiente répétition des formes verbales produira des habitudes graphiques qui en assureront la fixation dans l'esprit des enfants.

- b) Dans les degrés supérieurs — et M. Cousinet insiste beaucoup là-dessus ³ — au moment où les écoliers commencent à s'intéresser aux faits de langue, on pourra introduire une certaine systématisation : catégories temporelles d'abord, modales ensuite et tableaux de conjugaison. Cette mise en ordre achèvera de fixer l'orthographe des verbes, mais elle ne pourra qu'achever cet ouvrage car son office serait inopérant si, auparavant, n'avaient été acquis de solides automatismes graphiques.

¹ Voir, du même auteur, *L'enseignement de la grammaire*. Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, nouvelle série, N° 8, Neuchâtel, 1952, Delachaux et Niestlé.

² « Brochures d'éducation nouvelle », N° 65, Cannes X 1951.

³ « La grammaire et l'orthographe », *L'Ecole nouvelle française*, 6^e année, N° 49, Paris, X 1950, p. 13-17. — « La grammaire », *L'Ecole nouvelle française*, 6^e année, N° 53, Paris, II 1951, p. 100-107.

CHAPITRE XI

Les recherches louvanistes et la conjugaison

1. INTRODUCTION

Les matériaux que nous venons de dépouiller fournissent des informations quant au degré de difficulté des temps et des verbes.

Ces renseignements ne suffisent pas cependant à l'établissement d'un plan d'études viable.

Il faut encore connaître la *fréquence d'emploi des temps et des verbes*.

Nous avons vu ci-dessus que notre Laboratoire s'était livré, il y a quelques années, à une petite enquête relative à la fréquence d'emploi des temps. Les matériaux recueillis nous seront utiles dans un instant.

Quant à la fréquence d'emploi des verbes eux-mêmes, nous ne pouvons faire mieux que de nous référer à la belle étude d'Aristizabal qui nous donnera, pour un millier de verbes, des informations relatives à la fréquence de leur emploi.

Aristizabal a dressé la liste des 4329 mots les plus fréquents appartenant au vocabulaire actif des écoliers et des adultes. Nous avons extrait de cette liste les 1122 verbes qu'elle contient et classé ces verbes de la manière suivante :

A. Les verbes sont classés par verbes-types.

B. Nous avons distingué quatre « groupes de fréquence » :

- I. Les verbes dont la fréquence va de 6723 à 651. Ils appartiennent aux *100 premiers mots* de la liste Aristizabal qui, par leur répétition, constituent le 34 % des 460.727 mots relevés par l'auteur.
- II. Les verbes dont la fréquence va de 647 à 171. Ils appartiennent aux *400 mots suivants* et représentent, par leur répétition, le 28 % des mots relevés.
- III. Fréquence 170-81. Les *500 mots suivants*. 13 % des mots relevés.
- IV. Fréquence 80-10. Les *3329 mots suivants*. 21 % des mots relevés.

2. TABLEAU RÉCAPITULATIF

Voici un groupement des 1122 verbes d'Aristizabal d'après les verbes-types et les groupes de fréquence.

<i>Verbes types</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>Total</i>
1. avoir					—
2. être					—
3. aimer	10	58	96	533	697
4. peler	—	4	7	7	18
5. jeter	—	3	—	8	11
6. céder	—	2	4	29	35
7. manger	—	4	6	33	43
8. protéger	—	—	1	—	1
9. placer	—	4	2	22	28
10. dépecer	—	—	—	—	—
11. rapiécer	—	—	—	1	1
12. payer	—	—	3	3	6
13. nettoyer	—	—	1	9	10
14. envoyer	—	1	—	1	2
15. finir	—	3	13	71	87
16. bénir	—	—	1	—	1
17. haïr	—	—	—	1	1
18. aller	1	—	—	—	1
19. offrir	—	4	2	1	7
20. assaillir	—	—	—	1	1
21. cueillir	—	—	1	2	3
22. courir	—	1	1	4	6
23. mourir	—	1	—	—	1
24. vêtir	—	—	2	—	2
25. dormir	—	1	1	—	2
26. sentir	1	2	—	4	7
27. servir	—	1	—	—	1
28. bouillir	—	—	—	—	—
29. acquérir	—	—	—	2	2
30. tenir	2	3	3	11	19
31. fuir	—	—	—	2	2
32. recevoir	1	1	—	2	4
33. devoir	1	—	—	—	1
34. émouvoir	—	—	1	1	2
35. mouvoir	—	—	—	1	1
36. falloir	—	1	—	—	1
37. prévaloir	—	—	—	—	—
38. valoir	—	—	1	—	1
39. vouloir	1	—	—	—	1
40. pouvoir	1	—	—	—	1
41. savoir	1	—	—	—	1
42. prévoir	—	—	—	1	1
43. voir	1	1	—	1	3
44. pourvoir	—	—	1	—	1
45. asseoir	—	1	—	—	1
46. rire	—	1	1	—	2
47. suffire	—	—	—	1	1
48. interdire	—	—	—	1	1
49. dire	1	—	—	1	2
50. maudire	—	—	—	1	1
51. lire	—	1	—	1	2
52. écrire	—	1	—	2	3

<i>Verbes types</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>Total</i>
53. traire	—	—	—	4	4
54. taire	—	—	—	1	1
55. plaire	—	1	—	1	2
56. faire	1	—	—	3	4
57. croire	1	—	—	—	1
58. boire	—	1	—	—	1
59. conduire	—	1	1	7	9
60. nuire	—	—	—	1	1
61. conclure	—	—	—	1	1
62. fendre	3	4	5	10	22
63. prendre	1	3	—	2	6
64. moudre	—	—	—	1	1
65. coudre	—	—	—	1	1
66. résoudre	—	—	—	1	1
67. absoudre	—	—	—	—	—
68. craindre	—	—	4	3	7
69. connaître	—	4	1	2	7
70. naître	—	—	1	1	2
71. décroître	—	—	—	—	—
72. croître	—	—	—	1	1
73. battre	—	—	2	3	5
74. mettre	1	3	—	5	9
75. suivre	—	1	1	—	2
76. vivre	—	1	—	1	2
77. rompre	—	—	—	2	2
78. vaincre	—	—	—	2	2
V. du 1 ^{er} gr. (3-14)	10	76	120	646	852
V. du 2 ^e gr. (15-17)	0	3	14	72	89
Autres verbes	18	39	29	95	181
Total	28	118	163	813	1122

3. LES VERBES PAR RAPPORT A LA TOTALITÉ DES MOTS DE LA LISTE ARISTIZABAL

- a) Les 100 premiers mots
Gr. de fréquence I
28 verbes sur 100 mots 28 %
- b) Les 400 mots suivants
Gr. de fréquence II
118 verbes sur 400 mots 29,50 %
- c) Les 500 mots suivants
Gr. de fréquence III
163 verbes sur 500 mots 32,60 %
- d) Les 3329 mots suivants
Gr. de fréquence IV
813 verbes sur 3329 mots 24,42 %
- e) Les 4329 mots de la liste entière
1122 verbes sur 4329 mots 25,91 %

L'examen de la liste Aristizabal montre que les verbes représentent le quart de la totalité du vocabulaire de base.

Cette proportion suffit à prouver l'importance de l'étude de la conjugaison. La maîtrise de cette dernière permet d'orthographier correctement un mot sur quatre (mots différents).

4. LES VERBES DE CHACUN DES TROIS GROUPES PAR RAPPORT A LA TOTALITÉ DES VERBES

Verbes en -e du type aimer :

V. types 3-14.

Verbes en -is du type finir :

V. types 15-17.

Autres verbes (sans les auxiliaires) :

V. types 18-78.

	I 28 v.		II 118 v.		III 163 v.		IV 813 v.		Total 1122 v.	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1 ^{er} gr.	10	36 %	76	64 %	120	74 %	646	79 %	852	76 %
2 ^e gr.	0	0 %	3	3 %	14	8 %	72	9 %	89	8 %
3 ^e gr.	18	64 %	39	33 %	29	18 %	95	12 %	181	16 %

- Les verbes du 1^{er} groupe représentent les trois quarts de la totalité des verbes.
- Les verbes du 3^e groupe représentent environ le sixième des verbes.
- Quant aux verbes du 2^e groupe, ils sont peu nombreux : le douzième de la totalité des verbes.
- Cependant, si les verbes du 3^e groupe sont assez peu nombreux, leur fréquence d'emploi est, par contre, fort élevée : ces verbes constituent le 64 % des verbes du groupe de fréquence I et encore le 33 % des verbes du groupe de fréquence II.

Il est donc très utile d'en acquérir la maîtrise.

- Tandis que le pourcent des verbes du 3^e groupe diminue d'un groupe de fréquence à l'autre (de 64 % à 12 %), le pourcent des verbes du 1^{er} groupe passe de 36 % à 79 % et celui des verbes du 2^e groupe de 0 % à 9 %.
- L'importance de l'étude des verbes du 1^{er} groupe se fonde plus sur le grand nombre de ces verbes que sur la fréquence de leur emploi.
- Quant aux verbes du 2^e groupe, ils sont fort peu nombreux. Cela montre que la place qui leur est faite dans les grammaires scolaires (en raison de leur qualité de verbes dits réguliers) est sans doute trop grande.

5. CLASSEMENT DES VERBES-TYPES D'APRÈS LEUR INDICE DE FRÉQUENCE RELEVÉ CHEZ ARISTIZABAL

Remarque : Le classement se fait d'après le verbe le plus fréquent ressortissant à tel verbe-type.

Ex. : 3. AIMER donner I 1659

56.	FAIRE	faire	I	6723
18.	ALLER	aller	I	3712
43.	VOIR	voir	I	2954
49.	DIRE	dire	I	2889
40.	POUVOIR	pouvoir	I	2539
30.	TENIR	venir	I	1862
42.	VOULOIR	vouloir	I	1763
33.	DEVOIR	devoir	I	1724
3.	AIMER	donner	I	1659
63.	PRENDRE	prendre	I	1417
74.	METTRE	mettre	I	1414
41.	SAVOIR	savoir	I	1275
26.	SENTIR	partir	I	929
32.	RECEVOIR	recevoir	I	850
57.	CROIRE	croire	I	814
62.	FENDRE	attendre	I	793

[16 v.]

36.	FALLOIR	falloir	II	695
9.	PLACER	commencer	II	634
52.	ÉCRIRE	écrire	II	629
6.	CÉDER	espérer	II	547
5.	JETER	appeler	II	491
7.	MANGER	manger	II	480
22.	COURIR	courir	II	480
15.	FINIR	finir	II	459
14.	ENVOYER	envoyer	II	450
18.	OFFRIR	ouvrir	II	436
69.	CONNAÎTRE	connaître	II	435
76.	VIVRE	vivre	II	425
75.	SUIVRE	suivre	II	420
4.	PELER	lever	II	360
27.	SERVIR	servir	II	342
51.	LIRE	lire	II	340
25.	DORMIR	dormir	II	249
23.	MOURIR	mourir	II	225
45.	ASSEOIR	asseoir	II	210
59.	CONDUIRE	conduire	II	210
55.	PLAIRE	plaire	II	177
58.	BOIRE	boire	II	176
46.	RIRE	rire	II	151

[23 v.]

12.	PAYER	payer	III	156
21.	CUEILLIR	cueillir	III	155
34.	ÉMOUVOIR	pleuvoir	III	137

38.	VALOIR	valoir	III	136
73.	BATTRE	battre	III	136
70.	NAÎTRE	naître	III	133
16.	CRAINDRE	atteindre	III	114
16.	BÉNIR	bénir	III	111
8.	PROTÉGER	protéger	III	109
44.	POURVOIR	pouvoir	III	109
13.	NETTOYER	employer	III	94
24.	VÊTIR	vêtir	III	89

[12 v.]

31.	FUIR	enfuir (s')	IV	65
66.	RÉSoudre	résoudre	IV	56
47.	SUFFIRE	suffire	IV	51
54.	TAIRE	taire	IV	48
53.	TRAIRE	distraindre	IV	46
78.	VAINCRE	vaincre	IV	45
60.	NUIRE	nuire	IV	44
29.	ACQUÉRIR	acquérir	IV	43
77.	ROMPRE	interrompre	IV	41
65.	COUDRE	coudre	IV	36
72.	GROÎTRE	croître	IV	36
42.	PRÉVOIR	prévoir	IV	20
61.	CONCLURE	conclure	IV	18
48.	INTERDIRE	interdire	IV	17
64.	MOUDRE	moudre	IV	16
20.	ASSAILLIR	tressaillir	IV	15
35.	MOUVOIR	mouvoir	IV	15
11.	RAPIÉCER	rapécer	IV	13
50.	MAUDIRE	maudire	IV	13
17.	HAÏR	haïr	IV	12

[20 v.]

Ne figurent pas dans la liste Aristizabal :

1. AVOIR
2. ÊTRE
10. DÉPECER
28. BOUILLIR
37. PRÉVALOIR
67. ABSOUDRE
71. DÉCROÎTRE

[7 v.]

Récapitulation

	I	II	III	IV	Absents	Total
Verbes-types	16	23	12	20	7	78
Nombre total des verbes	28	118	163	813		
Rapport en %	57 %	19 %	7 %	2 %		

Remarques :

1. 71 verbes-types sur 78 figurent dans la liste Aristizabal.

Si on excepte les auxiliaires *avoir* et *être* dont la fréquence serait très forte s'ils figuraient dans la liste belge, on voit que cinq verbes-types

sont particulièrement rares dans leur emploi : dépecer, bouillir, prévaloir, absoudre et décroître.

2. Dans le groupe de fréquence I, les verbes-types représentent près des trois cinquièmes des verbes du groupe. Ce sont tous des verbes du troisième groupe, sauf *aimer*.

3. Dans le groupe de fréquence II, les verbes-types représentent encore près du cinquième de la totalité des verbes de ce groupe.

4. Les verbes du type *aimer* se placent au 9^e rang parmi nos 71 verbes-types classés; ceux du type *finir* se placent au 24^e rang.

Ceci montre la grande importance de certains verbes du 3^e groupe dont la fréquence est très élevée.

5. Un plan d'étude de la conjugaison devra tenir compte de cette ordonnance des verbes-types en fonction de leur fréquence d'emploi.

6. LES VERBES DU PLAN D'ÉTUDES GENEVOIS ET LEUR FRÉQUENCE D'EMPLOI RELEVÉE CHEZ ARISTIZABAL

Les verbes que nous donnons ici sont ceux qui figurent *explicitement* dans le Plan de 1942. Nous n'avons pas tenu compte des autres verbes dont la liste ne peut être établie que par référence aux manuels en vigueur.

4^e année

avoir	—	—	cueillir	III	155
être	—	—	dormir	II	249
			venir	I	1862
aimer	I	1252	pleuvoir	III	137
finir	II	459	boire	II	176
			dire	I	2389
aller	I	3712	écrire	II	629
			faire	I	6723
offrir	II	284	lire	II	340

15

	I	II	III	IV	Total
	5	6	2	—	13

5^e année

sortir	II	519	descendre	II	269
partir	I	929	fendre	I	36
servir	II	342	conduire	II	210
voir	I	2954	construire	III	108
recevoir	I	850	cuire	I	41
vouloir	I	1763	connaître	II	435
pouvoir	I	2539	prendre	I	1417
battre	III	136			

15

	I	II	III	IV	Total
	8	5	2	0	15

6^e année

vêtir	III	89	mordre	IV	30
courir	II	480	répandre	III	93
mentir	IV	26	craindre	III	110
sentir	II	320	croire	I	814
tenir	II	429	mettre	I	1414
devoir	I	1724	naître	III	133
savoir	I	1275	plaire	II	177
s'asseoir	II	210	rire	II	251
rompre	IV	34	suivre	II	420
fondre	IV	32	vivre	II	425

20

I	II	III	IV	Total
4	8	4	4	20

7^e année

assaillir	—	—	peindre	IV	38
fuir	IV	62	joindre	III	95
mourir	II	225	nuire	—	—
acquérir	IV	43	croître	IV	36
bouillir	—	—	conclure	II	210
mouvoir	IV	15	prédire	—	—
valoir	III	136	moudre	IV	16
falloir	I	695	résoudre	IV	56
coudre	IV	36	suffire	IV	51
vaincre	IV	45			

19

I	II	III	IV	Total
1	2	2	10	19

Récapitulation

	I	II	III	IV	Abs.	Total
4 ^e	5	6	2	—	—	13
5 ^e	8	5	2	0	0	15
6 ^e	4	8	4	4	0	20
7 ^e	1	2	2	10	4	19

- a) A première vue on constate que le Plan d'études genevois se trouve être, sans que cela ait été voulu, en accord avec le principe de fréquence. En 4^e il n'y a pas de verbes du groupe IV; ces derniers n'apparaissent qu'en 6^e.
- b) On constate cependant que le programme de 4^e ne contient que 5 verbes du groupe I sur 13. On pourrait, semble-t-il, remplacer les deux verbes du groupe III (cueillir et pleuvoir) par des verbes du groupe I comme pouvoir et vouloir.

- c) En 6^e, il y a encore 4 verbes du groupe I (devoir, savoir, croire et mettre) qui ont une très forte fréquence et dont l'étude pourrait être avancée.
- d) De même il paraît insolite de trouver en 7^e un verbe du groupe I (falloir). Il aurait sa place en 5^e déjà.
- e) Ces remarques sont toutes relatives à la fréquence d'emploi des verbes.

Il conviendra maintenant de voir comment, pour établir un nouveau plan d'études, on peut faire jouer les deux facteurs *fréquence d'emploi* et *degré de difficulté*.

CHAPITRE XII

L'enseignement de la conjugaison : Plan d'études et méthodologie

A. PLAN D'ÉTUDES

Ce plan doit donner la liste des *temps* et des *verbes* à étudier chaque année.

1. LES ANNÉES SUR LESQUELLES PORTERA LE PLAN

- a) Nos documents fournissent des renseignements allant de la 4^e à la fin de la scolarité obligatoire (9^e).
- b) Nous nous limiterons à ces six années.
- c) Les années 1, 2 et 3 constituent un premier cycle d'initiation à la conjugaison dont nous ne parlerons pas ici.
- d) Le Plan d'études genevois (1942) s'étend de la 2^e à la 7^e¹. Nous pensons cependant qu'il convient d'étendre l'enseignement de la conjugaison jusqu'en 9^e, cela apparaît même nécessaire puisque nous avons pu constater que certains temps et certains verbes n'étaient pas sus à la fin de la scolarité obligatoire (fin de la 9^e).
- e) Il nous paraît dès lors judicieux de distribuer l'enseignement systématique de la conjugaison sur cinq ans : 4^e-8^e. La 9^e année sera consacrée à la revision.
- f) A Genève, l'Ecole primaire, proprement dite, s'étend de la 1^{re} (enfants de 6 ans révolus) à la 7^e. La 8^e et la 9^e sont dites « classes de fin de scolarité ». Notre programme comprenant la 8^e, on en conclura que, l'Ecole primaire proprement dite n'étant plus chargée d'enseigner *toute* la conjugaison, les élèves qui la quittent (les garçons à la fin de la 6^e pour entrer au Collège, avec latin; les autres garçons et les filles à la fin de la 7^e) n'auront pas reçu, dans cette matière, un enseignement suffisant.

Nous pensons cependant que notre projet, établi pour l'Ecole primaire, devrait pouvoir être adopté par l'enseignement secondaire inférieur (Collège de Genève et Collège moderne pour les garçons, Ecole supérieure des jeunes filles et Ecole ménagère pour les filles) car la conjugaison, étant une notion de base, fait partie de ce « tronc commun » de disciplines à enseigner à tous les élèves du même âge, quelle que soit l'école spéciale qu'ils fréquentent.

¹ Le Plan d'études de l'enseignement primaire de 1951, à caractère provisoire, comprend l'Ecole enfantine (enfants de 4 et 5 ans), les classes primaires proprement dites (1^{re}-7^e, 6-12 ans) et les classes de fin de scolarité (8^e et 9^e, 13-14 ans).

2. LES TEMPS

Deux éléments, avons-nous dit, doivent être considérés pour établir un plan d'études : la fréquence d'emploi des temps et leur degré de difficulté.

Pour faire jouer ces deux facteurs, établissons un tableau à double entrée.

Horizontalement : les temps ordonnés relativement à la fréquence de leur emploi (voir p. 150-153).

Verticalement, ces mêmes temps ordonnés relativement à leur degré de difficulté (voir p. 149).

Dans les deux sens, chaque temps reçoit un numéro d'ordre que l'on peut considérer comme une « valeur » exprimant la « grandeur » ou de la fréquence ou de la difficulté. Si maintenant, à l'intersection des lignes verticales et horizontales, nous faisons le produit de ces valeurs, nous obtenons des nombres chargés des deux éléments : fréquence et difficulté ; ils nous permettront d'établir une liste des temps qui servira de base à un plan d'étude.

Voici ce tableau :

[illegible]

Dressons la liste des temps en tenant compte des produits qui figurent sur ce tableau.

Pr. ind.	4
Inf.	4
Part. pr.	8
Impar. ind.	18
Fut. s.	18
P. s.	35
P. c.	40
Pr. cond.	45
Impér.	77
Pr. sub.	99
P-q-p. ind.	100
Impar. sub.	104
P. ant.	120
Fut. ant.	130
P. cond.	130
P. sub.	130
P-q-p. sub.	130

Il nous reste maintenant à découper cette liste en cinq parts correspondant aux cinq années scolaires pour lesquelles nous établissons un programme de conjugaison.

Renonçant à faire parler les chiffres seuls et faisant appel à un certain « bon sens pédagogique » nous proposerons le découpage suivant :

4^e année

Les cinq premiers temps de la liste.

Ordonnés conformément à l'ordre que nous avons adopté dans cette étude, ils se présentent ainsi :

Infinitif
Futur simple
Présent indicatif
Imparfait indicatif
Participe présent

5^e année

Les trois temps suivants :

Présent conditionnel
Passé simple
Passé composé

6^e année

Les trois temps suivants :

Présent subjonctif
Impératif
Plus-que-parfait indicatif

7^e année

Nous laissons de côté l'impar. sub. que nous placerons en 8^e. Les temps de la 7^e seront dès lors :

Futur antérieur
Passé conditionnel
Passé subjonctif
Passé antérieur

8^e année

Imparfait subjonctif
Plus-que-parfait subjonctif

Remarques :

1. Cette distribution présente quelques différences par rapport au Plan genevois de 1942.

Le part. pr., absent de ce Plan, figure en 4^e déjà. Le p. c. et l'impr. qui figurent en 4^e, se trouvent reportés le premier en 5^e et le second en 6^e. Le pr. sub. passe de 5^e en 6^e.

Parmi les temps composés, seul le p-q-p. ind. subsiste en 6^e; les autres passent en 7^e.

La 8^e enfin étudiera deux temps fort rares : l'impar. et le p-q-p. du sub.

2. Si l'on passe aux quatre catégories flexionnelles (p. 48 ss) qui nous ont guidé pendant toute cette étude, on verra que notre projet de programme prévoit l'étude des deux premières catégories dès la 4^e :

A. Inf. — Fut. s.

B. Pr. ind. — Impar. ind. — Part. pr.

et celle des deux dernières dès la 5^e :

C. Passé simple.

D. Passé composé.

3. Les praticiens regretteront probablement que le p. c. ne figure qu'au programme de 5^e. Le maintenir en 4^e à cause de sa forte fréquence d'emploi nous eût obligé à renoncer au facteur difficulté dont il faut pourtant tenir compte. Les temps composés sont difficiles en raison de leurs deux éléments : auxiliaire et participe passé qui, pour être orthographiés correctement, doivent être distingués par un effort d'analyse. C'est cet effort que nos plus jeunes élèves (9 ans) ont de la peine à fournir. Aussi est-il vain de vouloir leur imposer la maîtrise d'une notion qui dépasse leurs possibilités. Cependant faire figurer en 5^e seulement un temps que les enfants emploient souvent dans leur langage oral comme dans leurs rédactions ne signifie pas son bannissement des leçons de langue. Les enfants continueront — ils devront même continuer — à employer le p. c. dans leur langage oral. Ils l'emploieront aussi dans leurs rédactions et les maîtres ne l'excluront pas des textes qu'ils feront écrire à leurs élèves. Une seule règle : donner chaque fois l'orthographe du passé composé pour éviter des fautes qui troubleraient l'acquisition ultérieure des automatismes qu'impliquent les temps composés.

Cette manière de procéder nous paraît avoir un triple avantage :

a) elle initie peu à peu les enfants à l'écriture des temps composés;

- b) elle évite les troubles qui se produisent quand un enfant ne parvient pas à comprendre une règle orthographique (et ces troubles sont un grand obstacle à l'acquisition des automatismes orthographiques);
 c) elle présente la difficulté dans de bonnes conditions et à un âge où les enfants ont de fortes chances de la maîtriser de manière durable.

4. Ce projet de programme relatif aux temps est issu du traitement de tous les matériaux dont nous avons fait usage dans la présente étude. Il n'a cependant qu'une valeur d'hypothèse. Il faudrait maintenant entreprendre un véritable travail expérimental qui consisterait à mettre à l'épreuve ce programme pour en mesurer le rendement.

3. LES VERBES

Le plan d'études ne comprendra que des verbes-types. Nous en avons 78 à répartir sur cinq années scolaires en tenant compte de la fréquence d'emploi et du degré de difficulté.

Etablissons, comme nous l'avons fait pour les temps, un tableau à double entrée.

Horizontalement : les quatre groupes de fréquence (voir p. 236).
 Verticalement : les cinq échelons de difficulté (voir p. 178).

Plaçons nos verbes à l'intersection des lignes et des colonnes et, pour chaque case occupée, calculons le produit fréquence $\times$ difficulté.

Remarques :

1. 56 verbes prennent place régulièrement dans ce tableau; nous avons pour eux des renseignements relatifs à leur fréquence d'emploi et à leur degré de difficulté.

2. 15 verbes s'ordonnent en raison de leur fréquence. Nous n'avons aucun renseignement quant à leur degré de difficulté.

3. 3 verbes n'ont aucun indice de fréquence. Nous sommes par contre informés quant à leur degré de difficulté.

4. 4 verbes sont enfin dépourvus de tout renseignement. Ils ne figurent ni dans la liste Aristizabal ni dans nos enquêtes.

Liste des verbes

Les produits fréquence $\times$ difficulté nous permettent de dresser la liste suivante de 56 verbes :

1 (1 $\times$ 1)	3. aimer	2 (2 $\times$ 1)	19. offrir
	26. partir		25. dormir
	40. pouvoir		27. servir
	41. savoir		36. falloir
	49. dire		51. lire
	62. fendre		52. écrire
	74. mettre		58. boire
2 (1 $\times$ 2)	18. aller		59. conduire
	30. venir		75. suivre
	32. recevoir		76. vivre
	39. vouloir		

3 (1 × 3)	43. voir	(4 × 2)	47. suffire
	56. faire		48. interdire
	60. croire		60. luire
	63. prendre		64. moudre
(3 × 1)	34. pleuvoir	9 (3 × 3)	24. vêtir
4 (1 × 4)	33. devoir		38. valoir
(2 × 2)	15. finir		44. pourvoir
(4 × 1)	61. conclure		73. battre
	65. coudre	10 (2 × 5)	45. asseoir
	77. rompre	12 (4 × 3)	20. tressailler
6 (2 × 3)	14. envoyer		66. résoudre
	23. mourir	15 (3 × 5)	21. cueillir
	46. rire		68. craindre
	55. plaire	16 (4 × 4)	31. fuir
	69. connaître		78. vaincre
(3 × 2)	70. naître	20 (4 × 5)	29. acquérir
8 (2 × 4)	22. courir		35. mouvoir
			72. croître

4. PROJET DE PLAN D'ÉTUDES

La liste que nous venons d'établir servira de base à notre plan d'études. Il faudra y inclure les 22 verbes-types qui ne figurent pas dans cette liste.

Voici la répartition à laquelle nous nous sommes arrêté :

4^e

—	1. avoir		62. fendre
—	2. être		74. mettre
1 (1 × 1)	3. aimer	2 (1 × 2)	18. aller
	26. partir		30. venir
	40. pouvoir		32. recevoir
	41. savoir		39. vouloir
	49. dire	Total :	13 verbes

Classés par verbes-types : 1. avoir, 2. être, 3. aimer, 18. aller, 26. partir, 30. venir, 32. recevoir, 39. vouloir, 40. pouvoir, 41. savoir, 49. dire, 62. rendre, 74. mettre.

5^e

2 (2 × 1)	19. offrir		76. vivre
	25. dormir		
	27. servir	—	4. lever
	36. falloir		5. jeter
	51. lire		6. espérer
	52. écrire		7. manger
	58. boire		9. placer
	59. conduire	Total :	15 verbes
	75. suivre		

Classés par verbes-types : 4. lever, 5. jeter, 6. espérer, 7. manger, 9. placer, 19. offrir, 25. dormir, 27. servir, 36. falloir, 51. lire, 52. écrire, 58. boire, 59. conduire, 75. suivre, 76. vivre.

6^e

3 (1 × 3)	43. voir	6 (2 × 3)	14. envoyer
	56. faire		23. mourir
	57. croire		46. rire
	63. prendre		55. plaie
(3 × 1)	34. pleuvoir		69. connaître
4 (1 × 4)	33. devoir	(3 × 2)	70. naître
(2 × 2)	15. finir	—	8. protéger
(4 × 1)	61. conclure		12. payer
	65. coudre		13. employer
	77. rompre	Total :	19 verbes

Classés par verbes-types : 8. protéger, 12. payer, 13. employer, 14. envoyer, 15. finir, 23. mourir, 33. devoir, 34. pleuvoir, 43. voir, 46. rire, 55. plaie, 56. faire, 57. croire, 61. conclure, 63. prendre, 65. coudre, 69. connaître, 70. naître, 77. rompre.

7^e

8 (2 × 4)	22. courir		73. battre
(4 × 2)	47. suffire	—	11. rapiécer
	48. interdire		17. haïr
	60. luire		42. prévoir
	64. moudre		50. maudire
9 (3 × 3)	24. vêtir		53. distraire
	38. valoir		54. taire
	44. pourvoir	Total :	15 verbes

Classés par verbes-types : 11. rapiécer, 17. haïr, 22. courir, 24. vêtir, 38. valoir, 42. prévoir, 44. pourvoir, 47. suffire, 48. interdire, 50. maudire, 53. distraire, 54. taire, 60. luire, 64. moudre, 73. battre.

8^e

10 (2 × 5)	45. asseoir		72. croître
12 (4 × 3)	20. tressaillir	—	16. bénir
	66. résoudre		28. bouillir
15 (3 × 5)	21. cueillir		10. dépecer
	68. craindre		37. prévaloir
16 (4 × 4)	31. fuir		67. absoudre
	78. vaincre		71. décroître
20 (4 × 5)	29. acquérir	Total :	16 verbes
	35. mouvoir		

Classés par verbes-types : 10. dépecer, 16. bénir, 20. tressaillir, 21. cueillir, 28. bouillir, 29. acquérir, 31. fuir, 35. mouvoir, 37. prévaloir, 45. asseoir, 66. résoudre, 67. absoudre, 68. craindre, 71. décroître, 72. croître, 78. vaincre.

Remarques :

1. Disposant de cinq années scolaires pour l'enseignement de 78 verbes-types, nous nous sommes efforcé de donner en moyenne 15 verbes dans chaque degré.

2. 4^e. Le programme de cette année comprend les deux auxiliaires *avoir* et *être*, les sept verbes affectés du coefficient 1 et quatre verbes ayant le coefficient 2 (1×2). On remarquera que nous avons donné la priorité à la fréquence sur la difficulté, puisqu'en 5^e figureront aussi des verbes affectés du coefficient 2 mais issus, cette fois-ci, du produit 2×1 .

3. 5^e. 10 verbes, coefficient 2 (2×1) et 5 verbes en *-e* présentant des modifications importantes de leur radical en cours de conjugaison. Ces verbes, cas particuliers de la grande famille des verbes en *-e*, sont néanmoins assez fréquents (groupe II). Ils méritaient de figurer au programme de 5^e.

4. 6^e. Le programme de cette année est le plus chargé : 19 verbes. Il comprend les verbes affectés des coefficients 3, 4, 6, et trois verbes ressortissant aussi à la première conjugaison : protéger, employer et payer.

5. 7^e. Verbes affectés des coefficients 8 et 9, et six verbes du groupe de fréquence IV.

6. 8^e. Verbes affectés des coefficients 10, 12, 15 et 20. Un verbe peu fréquent : *bénir* et cinq verbes qui ne figurent pas chez Aristizabal.

A propos de *bénir*, remarquons que son appartenance au groupe de fréquence III est probablement due au caractère religieux de ce verbe (fréquence élevée des vocables de cette sorte chez Aristizabal et, d'ailleurs, soulignée par Dubois). Chez nous, la fréquence de ce verbe eût certainement été plus faible.

7. Le verbe 12. *finir*, prototype de la 2^e conjugaison, n'apparaît qu'en 6^e. Il est à la fois peu fréquent et plus difficile que son caractère « régulier » le laisse supposer. Il est habituellement enseigné en même temps que les verbes de la première conjugaison. Nous voyons que cette manière de procéder se trouve sans fondement solide après examen attentif des facteurs qui caractérisent les verbes de ce type.

5. LISTE DES 78 VERBES-TYPES PAR ORDRE NUMÉRIQUE AVEC INDICATION DE LEUR ANNÉE D'ÉTUDE

1. avoir	4°	10. dépecer	8°	19. offrir	5°
2. être	4°	11. rapiécer	7°	20. assaillir	8°
3. aimer	4°	12. payer	6°	21. cueillir	8°
4. peler	5°	13. nettoyer	6°	22. courir	7°
5. jeter	5°	14. envoyer	6°	23. mourir	6°
6. céder	5°	15. finir	6°	24. vêtir	7°
7. manger	5°	16. bénir	8°	25. dormir	5°
8. protéger	6°	17. haïr	7°	26. sentir	4°
9. placer	5°	18. aller	4°	27. servir	5°

28. bouillir	8°	45. asseoir	8°	62. fendre	4°
29. acquérir	8°	46. rire	6°	63. prendre	6°
30. tenir	4°	47. suffire	7°	64. moudre	7°
31. fuir	8°	48. interdire	7°	65. coudre	6°
32. recevoir	4°	49. dire	4°	66. résoudre	8°
33. devoir	6°	50. maudire	7°	67. absoudre	8°
34. émouvoir	6°	51. lire	5°	68. craindre	8°
35. mouvoir	8°	52. écrire	5°	69. connaître	6°
36. falloir	5°	53. traire	7°	70. naître	6°
37. prévaloir	8°	54. taire	7°	71. décroître	8°
38. valoir	7°	55. plaie	6°	72. croître	8°
39. vouloir	4°	56. faire	6°	73. battre	7°
40. pouvoir	4°	57. croire	6°	74. mettre	4°
41. savoir	4°	58. boire	5°	75. suivre	5°
42. prévoir	7°	59. conduire	5°	76. vivre	5°
43. voir	6°	60. nuire	7°	77. rompre	6°
44. pourvoir	7°	61. conclure	6°	78. vaincre	8°

Remarques :

1. On voit qu'il n'y a aucune espèce de relation entre l'ordonnance des verbes-types et leur répartition dans les cinq années d'étude.

Ceci montre, une fois de plus, qu'une ordonnance *logique* des matières scolaires est tout à fait impropre à l'établissement d'un plan d'étude viable.

2. On sera peut-être surpris de constater que des verbes très proches l'un de l'autre comme *dire* et *interdire* ne figurent pas au programme de la même année. *Dire* en 4°; *interdire* en 7°.

Cette séparation, il est vrai, est quelque peu artificielle. Elle est due, ici, à l'indice de fréquence : *dire*, groupe I, et *interdire*, groupe IV.

Le praticien — l'homme de l'art — saura corriger cet artifice. Rien ne s'oppose à ce qu'en 4°, au moment d'enseigner le verbe *dire*, il ne fasse allusion au verbe *interdire* (vs *interdisez*). Mais cette notion ne sera donnée qu'en passant et ne fera jamais l'objet de contrôles de rendement scolaire.

En 7°, l'étude du verbe *interdire* permettra une utile révision de *dire* et on peut être assuré qu'à ce degré les enfants ne risqueront plus guère de confondre les deuxièmes personnes du pluriel : *vs dites*, *vs interdisez*.

6. COMPARAISON DE NOTRE PROJET AVEC LE PLAN D'ÉTUDES GENEVOIS DE 1942

Le tableau suivant facilitera cette comparaison.

Horizontalement : cinq lignes correspondant aux cinq années du projet.

Verticalement : cinq colonnes correspondant aux quatre années du Plan 1942 avec, en plus, une colonne destinée aux verbes-types qui en sont absents.

	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	
	1. avoir	26. partir	26. (mentir,		
	2. être	(sortir)	sentir)		
	3. aimer	32. recevoir	30. (tenir)		
	18. aller	39. vouloir	41. savoir		
4 ^e	30. venir	40. pouvoir	62. (fondre,		
	49. dire	62. descendre	mordre,		
		(fendre)	répandre)		
			74. mettre		
	19. offrir	27. servir	75. suivre	36. falloir	4. lever
	25. dormir	59. conduire	76. vivre		5. jeter
5 ^e	51. lire	(construire,			6. espérer
	52. écrire	cuire)			7. manger
	58. boire				9. placer
	15. finir	43. voir	33. devoir	23. mourir	8. protéger
	34. pleuvoir	69. connaître	46. rire	61. conclure	12. payer
6 ^e	56. faire	63. prendre	55. plaire	65. moudre	13. employer
			57. croire		14. envoyer
			70. naître		
			77. rompre		
		73. battre	22. courir	38. valoir	11. rapiécer
			24. vêtir	47. suffire	17. haïr
7 ^e				48. prédire	42. prévoir
				60. nuire	44. pourvoir
				64. moudre	50. maudire
					53. distraire
					54. taire
	21. cueillir		45. asseoir	20. assaillir	10. dépecer
			68. craindre	28. bouillir	16. bénir
				29. acquérir	37. prévaloir
				31. fuir	67. absoudre
8 ^e				35. mouvoir	71. décroître
				66. résoudre	
				68. craindre	
				(peindre,	
				joindre)	
				72. croître	
				78. vaincre	

Remarques :

1. Les deux plans diffèrent sensiblement.

En 4^e, le projet comprend des verbes qui actuellement figurent en 5^e et 6^e. En 7^e le projet comprend des verbes qui actuellement figurent en 5^e et 6^e. Il en va de même pour les autres degrés.

2. Le Plan de 1942 comprend explicitement 65 verbes irréguliers auxquels nous avons ajouté les deux auxiliaires *avoir* et *être*, les verbes en *-e* et les verbes en *-is* (part. pr. *-issant*).

Nous n'avons pas tenu compte des verbes que l'on pourrait greffer sur ce tronc en se référant aux manuels utilisés dans les classes primaires genevoises (voir ci-dessus, p. 41).

3. Ces 69 verbes représentent en réalité 57 verbes-types seulement. Nous avons mis entre parenthèses tous les verbes du Plan 42 qui font double emploi.

Le verbe-type 26 est porté quatre fois au Plan d'études : 5^e : partir, sortir; 6^e : mentir, sentir.

Le verbe-type 30, deux fois : 4^e : venir; 6^e : tenir.

Le verbe type 59, trois fois : 5^e : conduire, construire, cuire.

Le verbe-type 62, cinq fois : 5^e : descendre, fendre; 6^e : fondre, mordre, répandre.

Le verbe-type 68, trois fois : 6^e : craindre; 7^e : peindre et joindre.

4. Notre projet contient les 78 verbes-types de la conjugaison française.

7. PROJET DÉFINITIF DE PROGRAMME DE CONJUGAISON

Voici notre projet définitif de programme de conjugaison pour les classes primaires genevoises.

4^e

Temps : Infinitif, futur simple, présent indicatif, imparfait indicatif, participe présent.

Verbes : avoir, être; aimer; aller, partir, venir, recevoir, vouloir, pouvoir, savoir, dire, rendre, mettre. 13 verbes.

5^e

Temps : présent conditionnel, passé simple, passé composé.

Verbes : lever, jeter, espérer, manger, placer; offrir, dormir, servir, falloir, lire, écrire, boire, conduire, suivre, vivre. 15 verbes.

6^e

Temps : présent subjonctif, impératif, plus-que-parfait indicatif.

Verbes : protéger, payer, employer, envoyer; finir; mourir, devoir, pleuvoir, voir, rire, plaire, faire, croire, conclure, prendre, coudre, connaître, naître, rompre. 19 verbes.

7^e

Temps : futur antérieur, passé conditionnel, passé subjonctif, passé antérieur.

Verbes : rapiécer; haïr, courir, vêtir, valoir, prévoir, pourvoir, suffire, interdire, maudire, distraire, taire, luire, moudre, battre. 15 verbes.

8^e

Temps : imparfait subjonctif, plus-que-parfait subjonctif.

Verbes : dépecer; bénir, tressaillir, cueillir, bouillir, acquérir, fuir, mouvoir, prévaloir, asseoir, résoudre, absoudre, craindre, décroître, croître, vaincre. 16 verbes.

Remarques :

1. Ce projet, si imparfait qu'il puisse être, a le mérite de se baser sur des *faits* recueillis et traités méthodiquement.

2. Il satisfait aux exigences sociologiques et pédologiques inhérentes à tout plan d'études : besoins de la société (fréquence d'emploi) et possibilités des écoliers (degré de difficulté).

3. Il contient tous les verbes-types de la conjugaison française.

4. Ce projet, s'il était appliqué en tenant compte de l'analyse des fautes, pourrait, nous semble-t-il, augmenter sensiblement le rendement de l'enseignement de la conjugaison.

5. Il n'en demeure pas moins que la vertu de ce projet n'a qu'un caractère hypothétique. Pour en dire la réelle valeur, il faudrait, en prenant toutes les précautions d'usage, *mettre ce projet à l'essai*. Seule une semblable épreuve, à caractère expérimental, permettrait de se rendre compte de sa réelle efficacité.

B. REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Les remarques méthodologiques que nous présentons ici émanent toutes des observations que nous avons pu faire au fur et à mesure que se poursuivaient nos analyses. Ces dernières ne portant que sur un « matériel » fourni par des « enquêtes » qui elles-mêmes ne donnent jamais de l'activité scolaire qu'un « enregistrement », il résulte que ces remarques ne peuvent avoir la prétention de passer en revue toute la méthodologie de l'enseignement de la conjugaison. De plus, les règles d'action que nous pourrions formuler n'auront qu'un caractère hypothétique. Seul leur emploi dans la pratique scolaire pourrait en dire la valeur exacte.

1. L'enseignement de la conjugaison implique, pour être profitable, que le maître ait une *connaissance approfondie du système verbal français*. Il s'agit là d'une connaissance théorique, fondée sur les sciences du langage et antérieure à tout souci d'ordre didactique.

L'étude attentive de nos 78 verbes-types, comme celle de leur classification et des règles flexionnelles, nous paraît propre à introduire le maître dans cette connaissance première de la conjugaison.

2. La matière à enseigner — ici, le système verbal français — devra être distribuée dans un *programme* scolaire établi en fonction des possibilités des élèves.

3. Le maître, en possession de ce programme, qui est son plan d'action, devra encore être muni de deux sortes de renseignements : le *degré de difficulté* de chaque notion fourni par nos indices de rendement et d'acquisition et le *point névralgique* de chaque élément fourni par les « fautes les plus fréquentes ».

4. La pédagogie de la conjugaison sera *fonctionnelle*. Elle sera entée sur le besoin qu'éprouve le sujet parlant ou écrivant d'avoir à sa dispo-

sition des formes verbales précises qui servent l'expression de sa pensée. Dans la vie, par la vie, pour la vie.

5. Cet enseignement fonctionnel débutera par la *langue parlée*. C'est sur les lèvres de l'enfant que le maître amendera les verbes proférés; c'est pour servir aux besoins de cette langue orale qu'un nombre grandissant de formes verbales (verbes, temps, personnes) seront proposées aux élèves.

6. L'apprentissage des *formes écrites* de la conjugaison est second par rapport à celui des formes orales. Il se fondera, d'abord, sur les *écrits spontanés* des enfants, textes qui répondent au besoin de s'exprimer la plume à la main.

7. Cependant il nous paraît nécessaire d'insister, ici, sur le fait que la langue écrite n'étant pas une langue naturelle, mais au contraire une *langue artificielle* (qui implique en particulier l'usage d'un outil inorganique), il n'est pas possible de fonder l'étude de tout le système verbal écrit sur les seuls « textes libres » des enfants ou sur les rédactions de l'école traditionnelle. Un *apprentissage* est, ici, nécessaire.

En effet, la langue écrite est plus précise que la langue parlée. Cette dernière, et très particulièrement dans le système verbal, comprend un nombre impressionnant de formes homophones que la langue écrite distingue avec soin (je parle, tu parles, ils parlent; je finis, il finit, fini, finis, finie, finies; je plais, il plaît, etc.). L'élève devra donc se livrer à une étude spéciale des signes graphiques et de la valeur de détermination qu'ils comportent.

8. L'apprentissage *par l'usage* demeurera premier car c'est sans doute la répétition des formes verbales dans toutes sortes de textes (rédactions, dictées, textes divers) qui finira par les fixer dans l'esprit des élèves. La valeur de cet *usage* nous a d'ailleurs été révélée par les résultats des collégiens de 8^e année qui, quoique n'ayant pas étudié systématiquement les formes à propos desquelles nous les interrogeons, ont obtenu, grâce à leur intelligence sans doute mais aussi grâce à l'usage qu'ils avaient fait de ces formes, des résultats très satisfaisants.

Néanmoins il convient d'ajouter que cet usage qui aurait le pouvoir de faire acquérir les formes verbales à la faveur de leur apparition dans des textes est, en lui-même, insuffisant car les verbes variant beaucoup quant à la fréquence de leur emploi, il est établi que certaines formes (verbes ou temps) risquent de ne jamais se présenter à la réflexion des élèves. Il faudra donc que nous pratiquions un *usage dirigé*.

9. L'apprentissage de la conjugaison a ainsi quelque analogie avec celui de la table de multiplication. Une certaine *systématisation* doublée d'une « *exercice* » sont indispensables.

11. Quant au mode de présentation des formes verbales, il convient de commencer *de manière globale*. Le verbe forme un tout — radical et terminaison, avec souvent le pronom personnel sujet — que l'enfant doit saisir dans sa totalité. Ce mode sera employé aux degrés inférieurs (1^{re} - 4^e année). La décomposition viendra ensuite avec tous les exercices comparatifs (rapprochements, oppositions) auxquels elle donne lieu.

10. Cette « *exercice* » devra toujours se faire dans un *contexte linguistique*. La récitation mécanique des paradigmes, même impeccable, ne suffit pas à assurer une écriture correcte des verbes dans la pratique de la langue écrite. Aussi importe-t-il que chaque forme verbale soit exercée dans une phrase qui lui donne sa pleine signification. Tout radical verbal comme toute terminaison sont conditionnés par un ensemble sémantique dont ils font partie intégrante. Il est donc absolument nécessaire de faire baigner chaque forme verbale dans une phrase vivante. L'apprentissage de la conjugaison sert ainsi immédiatement la culture de la langue.

12. La *méthode inductive* sera aussi à l'origine de notre étude. Partir des graphies telles qu'elles se présentent soit dans des textes écrits par les enfants ou lus par eux dans leurs livres de lecture, soit dans des textes spéciaux composés par le maître. Observer ces graphies, les classer et obtenir divers groupements (selon le temps, le type du verbe, etc.) qui préparent les systématisations ultérieures.

Notre étude a en effet montré qu'il n'y avait pas de relation entre l'orthographe des verbes et la reconnaissance des catégories modales ou temporelles. Il paraît donc vain de vouloir trop vite et à tout prix introduire des classements qui ne présentent pour l'enfant aucun intérêt et qui ne seraient d'aucune utilité.

13. La *systématisation* est cependant nécessaire. Très modeste au début de l'apprentissage, elle prendra peu à peu une plus grande importance. Le maître devra se laisser guider par les élèves eux-mêmes. C'est en tout cas vers douze ans, comme le montre M. Cousinet, que les classifications deviennent vraiment *intéressantes* pour les enfants. A cet âge le verbe devient un « objet » considéré en lui-même. L'élève éprouve alors un réel plaisir à en distinguer les multiples formes et à les ranger sous divers chefs ainsi qu'il le ferait de cailloux, de coléoptères ou de timbres-poste.

C'est à ce moment que nos règles et formes flexionnelles, que notre classification des verbes-types auront une réelle utilité.

14. Parmi les multiples « *procédés* » que tout praticien sait imaginer avec art, il convient de mettre l'accent sur celui qui consiste à signaler le *point névralgique* des formes les plus difficiles. Il s'agit de provoquer sur ce point une habile focalisation de l'attention, de telle sorte que l'enfant n'ait pas l'occasion de s'y achopper. Mais il conviendra d'agir avec doigté car un excès d'accentuation risquerait de provoquer des perturbations sur d'autres points. C'est ainsi que pour l'infinitif *asseoir* on peut, en s'y prenant mal, déclencher un déplacement fâcheux : *assoire*.

15. La *prononciation* ne doit pas non plus être négligée. On veillera, à Genève surtout, à faire prononcer correctement la finale-*rai* (*é fermé*) du futur simple.

Mais il faudra cependant éviter le piège de l'« orthographisme » ¹ qui

¹ Voir ci-dessus, p. 19.

consiste à prononcer comme on écrit. Nous faisons » doit se prononcer « fasons » et même « je sais » devrait se prononcer « sé » (*é* fermé).

16. L'orthographe doit être une *habitude*, une seconde nature. Or nulle habitude qui ne s'acquière par un nombre considérable de *répétitions*. L'apprentissage de la conjugaison exige la préparation de *multiples exercices*. A cet égard, les grammaires scolaires actuelles sont insuffisantes. Il faudra préparer des fascicules d'exercices nombreux et variés qui donnent à l'élève mille et une occasions de surmonter les difficultés de la conjugaison. C'est à ce prix que le système verbal finira par être acquis de manière satisfaisante.

17. Enfin l'enseignement de la conjugaison devra être individualisé le plus possible.

Tous les élèves d'une classe recevront d'abord l'enseignement commun prévu au programme de cette classe.

Mais ensuite chaque élève devra recevoir des exercices d'application répondant à ses besoins propres. Les fiches et les fascicules d'entraînement rendront ici de grands services.

Cette individualisation à laquelle on s'est beaucoup appliqué pour aider les élèves les moins doués nous paraît devoir être mise en pratique pour les élèves bien doués aussi.

C'est avec eux qu'il faudra oser certains « dépassements de programme ». Le programme que nous proposons dans cette étude est établi en fonction de l'élève moyen, de l'élève « le plus probable ». Mais c'est le devoir du maître de donner, aux élèves qui le demandent, des informations qui dépassent le cadre de ce programme. Nous avons prévu par exemple, que le passé composé ne serait pas enseigné avant la 5^e année. Cela ne doit cependant pas signifier que le maître refusera en 4^e toute explication sur ce temps. Si un élève l'interroge, le maître répondra et sa réponse ira aussi loin que cet élève le voudra. L'individualisation corrige ainsi ce que le programme aura toujours de trop rigide. C'est elle, en définitive, qui donne à l'enseignement toute son efficacité.

Conclusion

I. L'école suisse nous paraît avoir pour fin de former, au cœur de chaque enfant, la personne qu'il est, être spirituel destiné à se trouver, se mûrir et se mettre ensuite au service des autres de manière à instaurer avec eux une communauté fraternelle dans la vérité, la liberté et la paix.

II. Parmi les disciplines qui figurent au programme de l'école publique, il en est une qui possède à un haut degré le pouvoir d'informer¹ la personne : l'enseignement de la langue maternelle.

La langue en effet donne à l'individu la connaissance du réel, de lui-même et de l'autre.

Elle structure la vie intérieure de cet individu et assure l'insertion de ce dernier dans la société.

La langue enfin concourt le plus souvent au maintien de la cohésion sociale.

L'enseignement de la langue, pour remplir son rôle éducatif, doit être fonctionnel — fondé sur les besoins mêmes de l'individu et du groupe — libérateur — permettant à l'individu d'élucider et de hiérarchiser les valeurs qu'il porte en lui — communautaire — organisé dans un contexte social.

III. Dans les pays d'expression française, l'enseignement éducatif de la langue est entravé par l'obligation, faite à l'école, d'apprendre à ses élèves une orthographe compliquée, objet d'une vénération quasi unanime.

L'école publique, qui dès son origine, accepta d'inculquer l'orthographe aux enfants, doit, si elle veut remplir sa mission personnaliste, s'appliquer à résoudre le problème de l'orthographe.

La réforme de l'orthographe, désirée depuis fort longtemps, sans cesse reconsidérée et jamais encore réalisée de manière pleinement satisfaisante, serait un moyen de résoudre le problème de l'orthographe. Il faut souhaiter que les études, actuellement en cours en vue de simplifier le système graphique français, aboutissent dans un proche avenir.

La rationalisation de l'enseignement de l'orthographe est un autre moyen de résoudre le problème de l'orthographe. Elle est réalisable dès maintenant.

IV. La pédagogie expérimentale, qui a pour but d'apporter à l'action pédagogique le concours des techniques de la science moderne, peut aider à rationaliser l'enseignement de l'orthographe.

¹ Sur le sens de ce mot, voir p. 15.

On rationaliserait l'enseignement de l'orthographe en opérant dans les quatre directions que voici :

1. *Détermination du minimum indispensable de connaissances orthographiques à enseigner pendant le temps de scolarité obligatoire.*
2. *Détermination de l'âge auquel il convient d'enseigner ces notions.*
3. *Description des méthodes propres à rendre cet enseignement le plus efficace possible.*
4. *Contrôle rigoureux du rendement de cet enseignement.*

V. L'enseignement de la conjugaison joue dans l'enseignement de la langue, un rôle primordial.

Au point de vue quantitatif, le verbe a, dans le langage, une forte fréquence d'apparition. Dans un vocabulaire de base, un mot sur quatre est un verbe.

Au point de vue qualitatif, le verbe est bien l'âme du discours. Centre organisateur de la nébuleuse linguistique, copule unissant entre eux les termes du langage, le verbe a un grand pouvoir dynamique : il communique aux mots qui gravitent à son entour le frisson de la vie.

VI. Comme l'enseignement de la langue en général, l'enseignement du verbe doit être fonctionnel; il se déroulera dans un milieu social actif et baignera dans un contexte linguistique sans cesse renouvelé et enrichi.

Le pouvoir éducatif de l'enseignement de la conjugaison est cependant diminué par l'obligation faite aux maîtres d'apprendre à leurs élèves l'orthographe fort compliquée du système verbal français.

Il importe que l'enseignement orthographique de la conjugaison soit l'objet d'une rationalisation décisive.

VII. L'effort de rationalisation de l'enseignement de la conjugaison doit porter sur ces cinq points :

1. *Elucidation du système verbal lui-même.*
Nous avons tenté de contribuer à cette élucidation en établissant des catégories, des règles et des formes flexionnelles et en dressant une liste de 78 verbes types¹.
2. *Inventaire des notions à enseigner.*
Nous avons déterminé la fréquence d'emploi des temps et recherché, grâce à des études antérieures à la nôtre, la fréquence d'emploi des 78 verbes types.
3. *Détermination de l'âge auquel il convient d'enseigner les diverses notions dont se compose la conjugaison française.*
Nos « indices d'acquisition », qui donnent, pour chaque âge scolaire, la probabilité de succès dans l'apprentissage de ces notions, nous ont permis de fixer l'âge optimum d'étude.
4. *Description de méthodes propres à assurer à l'enseignement de la conjugaison sa plus grande efficacité.*

¹ Cette étude théorique sera publiée ailleurs.

L'observation attentive des faits (graphies d'élèves) que nous avons pu recueillir et la réflexion qui en est résultée nous ont permis de tracer les premiers linéaments d'une « méthodologie » de l'enseignement de la conjugaison.

5. *Contrôle rigoureux du rendement de l'enseignement de la conjugaison. Notre étude — coupe faite à travers l'enseignement de la conjugaison dans les écoles de Genève — est une première appréciation numérique du rendement de cet enseignement. Elle constitue une base sur laquelle pourront s'appuyer des mesures ultérieures.*

VIII. Un plan d'études scolaires — ici le programme de la conjugaison — doit tenir compte de deux facteurs :

- a) *un facteur sociologique (de quelles notions les jeunes gens ont-ils besoin au moment où, à la fin de la scolarité obligatoire (quinze ans), ils s'insèrent dans la société ?);*
- b) *un facteur psychologique (quel est l'âge optimum d'enseignement de ces diverses notions ?).*

Notre étude a tenté de faire la synthèse de ces deux points de vue.

Notre projet de programme de conjugaison tient compte de la fréquence d'emploi des verbes et des temps, ainsi que de leur degré de difficulté aux différents âges scolaires.

IX. Une recherche de pédagogie expérimentale n'est vraiment achevée qu'au moment où l'hypothèse, qui prolongeait une observation attentive des faits, se trouve confirmée — ou infirmée — par l'épreuve d'une expérimentation rigoureuse.

Notre étude est, à cet égard, un début de recherche expérimentale.

Nous avons réuni des faits; nous les avons observés et mesurés.

Nous avons ensuite, en élaborant un projet de programme de la conjugaison, formulé une hypothèse : il y a de fortes chances pour qu'un enseignement de la conjugaison fondé sur notre projet soit réellement efficace.

Cette proposition n'est cependant pas encore démontrée.

Il faudrait maintenant que notre projet subît l'épreuve de l'activité scolaire elle-même et, plus particulièrement, d'une expérimentation bien conduite.

Souhaitons que cela lui soit bientôt accordé.

X. Toute spéculation est vaine, dommageable même, qui ne chercherait sa fin qu'en elle-même. Née du besoin de mieux agir, la spéculation doit revenir à l'action pour en assurer le plein achèvement.

Notre recherche, en effet, issue d'une préoccupation d'instituteur désireux de rendre demain son enseignement si possible meilleur qu'aujourd'hui, a pris les proportions d'une assez longue spéculation sur le verbe français.

Elle serait vaine si nous n'avions, à chaque moment de notre besogne, été soutenu par l'espoir de rendre ainsi quelque service aux instituteurs, mes collègues, et aux enfants de notre pays que nous souhaitons élever ensemble à leur pleine stature d'hommes.

Bibliographie

Remarques :

- Les titres des ouvrages sont placés entre guillemets et en italiques;
- les titres des articles sont simplement en italiques;
- les titres enfin des revues sont placés entre guillemets.
- Les ouvrages cités dans le corps de cette étude sont précédés d'un astérisque.

INTRODUCTION

A. LA FIN DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

- ALLENDY, RENÉ. « *L'enfance méconnue* ». Genève et Annemasse 1924, éd. du Mont-Blanc, coll. Action et Pensée, N° 2.
- ANSELME, F. *La pédagogie est à base philosophique*. « La Nouvelle Revue pédagogique », N° 2, 1 XI 49, p. 73.
- * ATZENWILER, ALBERT. « *La mission de l'Ecole* ». Genève 1940.
- BODET, J. TORRES. *Discours prononcé par le Directeur de l'UNESCO le 24 II 49 à la Sorbonne en présence des autorités françaises à l'occasion de la célébration solennelle de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, « Courrier de l'UNESCO », Supplément, III 49, p. D.
- CLAPARÈDE, EDOUARD. *L'éducation et la démocratie*. « Bull. de la Soc. pédagogique genevoise », X 1917 - IX 1918.
- * BRIDEL, PH. « *La philosophie sociale et politique d'Alexandre Vinet* ». Lausanne 1930, Payot.
- DEWEY, JOHN. « *Expérience et éducation* ». Paris 1947, Bourrellier.
- * DUPRAT, G.-L. *L'école de demain* (Essai de pédagogie sociale). « Bull. du Comité des travaux historiques et scientifiques », Section des sciences économiques et sociales, année 1902, Imprimerie nationale, Paris.
- DURKHEIM, EMILE. *Education*. Article du « *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* ». Paris 1911, Hachette.
- * GIRARD, R. P. GRÉGOIRE. *Distribution des prix, 2 septembre 1819*, in « *Discours de clôture prononcés par le R. P. Grégoire Girard. 1805-1822* ». Publiés par la Société fribourgeoise d'éducation, Fribourg 1950.
- ISCHER, ADOLPHE. « *L'Ecole publique et l'Education nouvelle* ». Livret-souvenir du 27^e Congrès de la Société pédagogique romande, Lausanne, 24-25 juin 1950. Montreux, Imprimerie Corbaz S.A.
- LAVELLE, LOUIS. « *La conscience de soi* ». Nouvelle édition, Paris 1950, Grasset.
- LEMAITRE, AUGUSTE. *Le microbe du fatalisme*, « Le Messager social », 25 X 1948, Genève.
- MAEDER, D^r A. « *Vers la guérison de l'âme* ». Neuchâtel 1946, Delachaux et Niestlé.
- MARITAIN, JACQUES. « *L'éducation à la croisée des chemins* ». Paris 1947, L.U.F. Egloff.
- MEYLAN, LOUIS. « *Les humanités et la personne* ». Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste. Coll. d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1939, Delachaux et Niestlé.

- MEYLAN, LOUIS. « *Pour une éducation de la personne* ». Lausanne 1942, Payot.
- * MEYLAN, LOUIS. *L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux*. Tirage à part de « *L'Ecole bernoise* », Berne 1951, Imprimerie Eicher & Co.
- * MOUNIER, EMMANUEL. « *Manifeste au service du personnalisme* ». Paris 1936, Fernand Aubier.
- NIKLAUS, EMILE-ALBERT. *L'école et l'esprit public*. « *Esprit* », 1 X 1937, p. 116.
- NIKLAUS, EMILE-ALBERT. *L'éducateur au seuil de l'ère atomique*. « *Esprit* ». Cahiers suisses, Neuchâtel 1947, Baconnière, N° 4.
- NOÛY, LECOMTE DU. « *L'homme et sa destinée* ». Paris 1948, La Colombe.
- * PÉCAUT, F. « *L'éducation publique et la vie nationale* ». Paris 1897, Hachette.
- * PESTALOZZI. *Discours pour le Nouvel-An 1809*. Traduction de Pierre Bovet. In « *Juventus helvetica* », t. II, Zurich 1943, M. S. Metz Verlag.
- * ROUGEMONT, DENIS DE. « *Mission ou démission de la Suisse* ». Neuchâtel 1940, La Baconnière.
- RAMUZ, C.-F. « *Questions* ». Paris 1936, Bernard Grasset.
- SCHLIESSER, Dr h. c., MAX. *La signification de l'école pour le peuple, l'Etat et l'économie nationale*. « *Educateur* », N° 34, 24 IX 49, p. 629.
- TSCHUMI, ADOLPHE. *L'école et le développement de l'individualité*. « *Revue de Genève* », N° 2, 20 XI 1895, p. 65-77.
- * VINET, ALEXANDRE. *De l'instruction populaire* (26 septembre 1832), in « *Famille. Education. Instruction* ». Lausanne 1925, Payot.
- WOLMAN, BENJAMIN. *Scientific Study of Educational Aims*. « *Teachers College Record* ». Vol. 50, N° 7, IV 1949, p. 471.
- ZIEGENHAGEN, J. « *Droits et devoirs de la société à l'égard de l'enfant* ». Rapport du 26^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande, Delémont, 5-7 VII 1946.

B. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE

- ANDERSEN, GLADYS LOWE. « *La lecture silencieuse* ». Collection d'actualités pédagogiques. Neuchâtel 1929, Delachaux et Niestlé.
- ANFROY, L. et E. *Recherches sur l'arrangement des mots dans le langage des enfants*. « *Société Alfred Binet* », N° 77, I 1912.
- AUBERT, PAUL. *Les méthodes des centres d'intérêts dans les écoles primaires de Lausanne*. « *L'Ecole nouvelle française* », VI-VII, 1947, p. 161.
- AUBERT, PAUL. *La langue maternelle et l'enseignement du vocabulaire*. « *Annuaire de l'instruction publique en Suisse* », Lausanne 1947, Payot.
- BALLY, CHARLES. « *Précis de stylistique* ». Genève 1905, Eggimann.
- BALLY, CHARLES. « *Traité de stylistique française* ». 2 vol., Heidelberg 1909 et 1919, C. Winter.
- BONY. *Les enseignements prématurés*. « *Société Alfred Binet* », N° 95, III 1914, p. 111-120.
- BOTH, CASIMIR. « *L'éducation par la langue maternelle selon le Père Girard* ». Fribourg en Suisse, 1941.
- BRUNOT, FERDINAND. « *Huit conférences sur l'enseignement du français* ». La Chaux-de-Fonds 1911, Société pédagogique.
- BRUNOT, FERDINAND. « *La pensée et la langue* ». Paris 1926, Masson & Co.
- BUISSON, F. « *Nouveau dictionnaire de pédagogie* ». Paris 1911, Hachette.
- * CLAPARÈDE, EDOUARD. « *Educacion fonctionnelle* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1930, Delachaux et Niestlé.
- CLAPARÈDE, EDOUARD. *Rousseau et l'origine du langage*. « *Annales de la Société J.-J. Rousseau* », t. XXIV, 1935.

- CLAUDEL, PAUL. *Propos dialogués*. « Bull. de la Guilde du Livre », 9^e année, N° 11, Lausanne, XI 1944, p. 188.
- CONDORCET. « *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique; par Condorcet les 20 et 21 avril 1792* ». Paris 1793, Imprimerie nationale.
- COUSINET, ROGER. « *Leçons de pédagogie* ». Paris 1950, P.U.F.
- DAUZAT, ALBERT. « *La langue française d'aujourd'hui; évolution, problèmes actuels* ». Paris 1908, Colin.
- DAUZAT, ALBERT. « *La défense de la langue française* ». Paris 1912, Colin.
- DAUZAT, ALBERT. « *La philosophie du langage* ». Bibl. scientifique, Paris 1917, Flammarion.
- DAUZAT, ALBERT. « *Où en sont les études de français* ». Paris 1935, D'Artrey.
- DAUZAT, ALBERT. « *Les étapes de la langue française* ». Paris 1944, P.U.F.
- DAUZAT, ALBERT. « *Précis d'histoire de la langue et du vocabulaire français* ». Paris 1949, Larousse.
- DELACROIX, HENRI. « *Le langage et la pensée* ». Bibl. de philosophie contemporaine, Paris 1924, Alcan.
- DELACROIX, HENRI. « *L'enfant et le langage* ». Paris 1934, Alcan.
- DESCŒUDRES, ALICE. *Guerre au verbalisme!* « Intermédiaire des éducateurs », N° 10, 10 VII 1913, p. 150.
- DESCŒUDRES, ALICE. *Encore le verbalisme*. « Intermédiaire des éducateurs », 1917.
- DEVAUD, E. « *Lire. Parler. Rédiger* ». Fribourg 1935, Librairie de l'Université.
- DOTTRENS, ROBERT. *La crise du français et l'enseignement de la langue maternelle*. « Educateur », 5 VII 1930, N° 14, p. 214-218.
- DOTTRENS, ROBERT. *Pour un enseignement vivant et rationnel de la langue*. « Educateur », N° 1, 1938, p. 10-13.
- DUDAN, CAMILLE. « *Le français et la formation de notre jeunesse* ». Extrait de l'« Annuaire de l'instruction publique en Suisse », Lausanne 1939, Payot.
- DUDAN, CAMILLE. *Le français, commencement et fin des études*. « Annuaire de l'instruction publique en Suisse », Lausanne 1947, Payot, p. 26-46.
- DUPRAT, G.-L. « *Etudes sur la contrainte sociale : la contrainte sociale et le langage* ». S. l. n. d. (1927 ?).
- DUVILLARD, E. « *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1920, Delachaux et Niestlé.
- FLOT, LÉON. *Langue maternelle*. Article du « *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* ». Paris 1911, Hachette.
- FREINET, CÉLESTIN. « *Plus de manuels scolaires* ». St-Paul 1928, éditions de l'Imprimerie à l'école.
- GIRARD, le Père GRÉGOIRE. « *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles* ». Paris 1853, 3^e édition, Dezobry et E. Magdeleine.
- * GUSDORF, G. « *La parole* ». Coll. Initiation philosophique, Paris 1953, P.U.F.
- HERMANT, ABEL. « *Xavier ou les entretiens sur la grammaire française* ». Paris 1928, Grasset.
- HERMANT, ABEL. « *Chroniques de Lancelot du Temps* ». Paris 1936, Larousse.
- HUMBERT, JEAN. « *Le français, source de joie et de beauté* ». Paris et Bienne 1946, éditions du Chandelier.
- JAQUET, MARIUS. « *Rapport de la Commission de l'U.I.P.G. sur la crise du français pour le Congrès de Montreux de la Société pédagogique de la Suisse romande de 1932* ». Genève 1931, inédit.
- JAQUET, ROBERT. *L'éducation par la langue maternelle*. « Educateur », N°s 45, 46, 47, 1941.
- OSSIP-LOURTÉ. « *Le langage et la verbomanie* ». Paris 1912, Alcan.
- MEILLET, A. « *Les langues dans l'Europe nouvelle* ». Paris 1918.

- MEYLAN, LOUIS. *La propriété de la langue maternelle, fin commune de toutes les disciplines*. 73^e « Annuaire de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire ». Aarau 1946, p. 32-58.
- MEYLAN, LOUIS. « *La langue maternelle à l'école primaire* ». Neuchâtel 1946, Département de l'instruction publique.
- MILLOUD, M. « *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud* ». Lausanne 1903, Imprimerie Adrien Borgeaud.
- NATALIS, ERNEST. « *Du langage spontané à la langue cultivée* ». Liège 1944, Dessain.
- NATALIS, ERNEST. *Langue parlée et langue écrite*. « Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle », N° 2, VI 49.
- PEERS, MAURICE. « *Langue parlée et langue écrite* ». Bruxelles 1938. Office de publicité.
- PIAGET, JEAN. « *Le langage et la pensée chez l'enfant* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1923, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, JEAN. *La vie sociale et la pensée de l'enfant*. « Annuaire de l'instruction publique », 1929, p. 34.
- PIAGET, JEAN. *Remarques psychologiques sur le travail par équipes*. In « *Le travail par équipes à l'école* ». Genève 1935, B.I.E., publication N° 39.
- PIAGET, JEAN. « *La psychologie de l'intelligence* ». Paris 1947, Armand Colin.
- PIAGET, JEAN. « *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, s. d., Delachaux et Niestlé.
- RAMUZ, C.-F. « *Paris, notes d'un Vaudois* ». Paris 1939, N.R.F.
- RAMUZ, C.-F. « *Lettre à Grasset* ». Œuvres complètes, t. 11, Lausanne 1941, H.-L. Mermod.
- RIVAROL, A. C. DE. « *L'universalité de la langue française* ». Paris 1797, chez Cocheris.
- ROLLER, SAMUEL. « *Le pouvoir éducatif de la langue maternelle* ». Neuchâtel 1953, Département de l'instruction publique.
- SAUSSURE, FERDINAND DE. « *Cours de linguistique générale* ». Lausanne, Paris 1916, Payot.
- THABAULT, ROGER. « *L'enfant et la langue écrite* ». Paris 1944, Delagrave.
- TRAZ, ROBERT DE. *Notre langue maternelle*. In « *Le Journal de Genève* », 30 X, 10 XI, 11 et 28 XII 1929.
- VENDRYES, J. « *Le langage* ». Paris 1921. La Renaissance du Livre.
- VINET, ALEXANDRE. *De l'étude de la langue maternelle*. En tête de la chrestomathie française, t. I, seconde édition, 1833. In « *Famille. Education. Instruction* », p. 207, Lausanne 1925, Payot.
- ZIÉGLER, HENRI DE. *Rôle et caractère de la faculté des lettres*. « *Revue universitaire suisse* », 22^e année, N° 4, 1949.

C. LE PROBLÈME DE L'ORTHOGRAPHE

- ALAIN. « *Propos sur l'éducation* ». Paris 1932, Rieder.
- ARNAULD, ANTOINE et LANCELOT, CLAUDE. « *Grammaire générale et raisonnée* ». Paris 1660, P. Le Petit.
- CHANTRENS, M. *A propos de la « Crise du français »*. *L'enseignement de l'orthographe*. « *L'Éducateur* », 20 XII 1930, p. 369.
- COHEN, MARCEL. « *Histoire d'une langue : le français* ». Paris 1947, Hier et Aujourd'hui.
- * DAMOURETTE, JACQUES et PICHON, EDOUARD. « *Essai de grammaire de la langue française* ». Paris 1911-1940, D'Artrey.
- DAUZAT, ALBERT. *La question de l'orthographe dans l'histoire des langues européennes*. « *Revue pédagogique* », t. LXV, VII-XII 1914, p. 225, Delagrave, Paris.

- DAUZAT, ALBERT. *Déformation et vicissitudes de l'orthographe*. « Le Monde », 6^e année, N° 1496, Paris, 16 XI 1949, p. 7.
- DUDAN, CAMILLE. *Préface au « Cours d'orthographe » de JEAN HUMBERT*. Bulle 1946, éditions du Comté, p. IX, 2^e édition.
- DURAND, GEORGES. *La question de l'orthographe*. « Educateur », N° 17, 28 IV 1945, p. 285-287.
- FLOT, LÉON. *Orthographe*. Article du « Nouveau Dictionnaire de pédagogie ». Paris 1911, Hachette.
- GRAMMONT, MAURICE. *Traité pratique de prononciation française*. 7^e édition, Paris 1930, Delagrave.
- JACCOUD, P. *Interpellation sur la situation de l'instruction publique*. « Mémorial du Grand Conseil », Genève, 2 VI 1951, p. 593-600.
- PITOU, A. *Eminente dignité de la grammaire et de l'orthographe*. In « L'enseignement chrétien — Studia ». J. de Gigord, Paris, N° 6, III 1950, p. 272-276.
- PORINIOT, L. « *La crise de l'orthographe* ». Bruxelles 1933, Maurice Lamertin.
- M. B. *Rapport sur les examens pédagogiques en 1943*. « Educateur », 2 XII 1944.
- M. R. *Le français tel qu'on l'écrivait rue Monge*. « Le Figaro littéraire », 6^e année, 3 XI 1951, N° 289, Paris, p. 1.
- R. G. *A l'approche des examens*. « Educateur », 83^e année, N° 9, Montreux, 8 III 47, p. 154-156.
- R. G. *Toujours à propos de l'orthographe*. « Educateur », 84^e année, N° 12, Montreux, 27 III 1948, p. 195-196.

D. LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE

- AURIOL. *Pour la réforme de l'orthographe*. « L'Ecole émancipée », 36^e année, N° 1, Avignon, 29 IX 1951, p. 1 (à suivre).
- BEAULIEUX, CHARLES. « *Histoire de l'orthographe française* ». Paris 1927, Champion.
- BEAULIEUX, CHARLES. « *L'orthographe française actuelle, mélange de celle de Robert Estienne et de celle de Ronsard* », Bordeaux 1949, Taffard.
- BEAULIEUX, CHARLES. *La question de l'orthographe*. Trois articles parus dans « L'Ecole libératrice », N° 18, 9 II 1950; N° 20, 23 II 1950; N° 21, 2 III 1950.
- * BEAULIEUX, CHARLES. « *Observations sur l'orthographe de la langue française* ». Paris 1951, Librairie ancienne Honoré Champion.
- BEAULIEUX, CHARLES. *L'orthographe de Ronsard. Sa destinée*. In « *Mélanges d'histoire littéraire de la Renaissance offerts à Henri Chamard, professeur honoraire à la Sorbonne* ». Paris 1951, Librairie Nizet, p. 125-135.
- BERCHÈRE, G. « *La réforme de l'orthographe française* ». Paris 1877.
- * BESLAIS, A. *La réforme de l'orthographe*. « Le Figaro littéraire », 26 VII 1952.
- BIOLLEY, « *Rapport du VI^e Congrès de la Société pédagogique romande* ». Fribourg 1877.
- BOULENGER, MARCEL. « *La querelle de l'orthographe* » Paris 1906, Scripta brevis.
- BRÉAL, MICHEL. « *La réforme de l'orthographe française* ». Paris 1890, Hachette.
- * BRUNOT, FERDINAND. « *La réforme de l'orthographe, lettre ouverte au Ministre de l'instruction publique* ». Paris 1905, Colin.
- CHAPPAZ, J. M. « *La parlographie française* ». (Simplification complète de l'orthographe). Contamine sur Arve et Genève, 1892, H. Georg.
- * CLÉDAT, LÉON. *Quelques modifications orthographiques adoptées par la « Revue de philologie française »*. « Revue de philologie française », t. IV, Paris 1890, p. 161 ss.
- * CLÉDAT, LÉON. « *L'arrêté ministériel du 26 février 1901 sur la simplification de la syntaxe. Texte de l'arrêté suivi d'un commentaire, et accompagné de la circulaire ministérielle du 27 avril 1891* ». Paris 1901, H. Le Soudier.

- COHEN, MARCEL. *Pour une politique de la langue*. « Europe ». 29^e année, N^o 69, Paris, IX 1951, p. 43-54.
- * CORNEILLE, PIERRE. « *Œuvres* ». D'après l'édition de 1764. Collection des grands classiques français et étrangers, Paris, s. d., 2 vol.
- COTY, A. « *La révision de l'orthographe et l'Académie française* », Paris 1892.
- DAMOURETTE, J. *La réforme de l'orthographe*. « Le français moderne », t. VII, Paris 1939, p. 103-111 et 243-255.
- DARMESTER, ARSÈNE. « *La question de la réforme orthographique* ». Paris 1888, Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, 73.
- DAUZAT, ALBERT. *Une réforme de l'orthographe est-elle possible ?* « Le français moderne », t. VII, Paris 1939, D'Artrey, p. 1.
- DAUZAT, ALBERT. *La réforme de l'orthographe*. « Le français moderne », t. VII, 1939, p. 296.
- DAUZAT, ALBERT. *La question de l'orthographe*. « Le français moderne », t. VIII, 1940, p. 3.
- DAUZAT, ALBERT. *La réforme de l'orthographe : lettre à l'Académie*. « Le français moderne », t. VIII, 1940, p. 98-101.
- DAUZAT, ALBERT. *Un essai de conciliation*. « L'Education nationale », N^o 24, 9 X 1952, p. 3, 4 et 10; N^o 25, 16 X 1952, p. 14-16.
- DUTENS, ALFRED. « *Etude sur la simplification de l'orthographe* ». Paris 1906.
- ERNAULT, EMILE et CHEVALDIN, EMILE. « *Manuel d'ortografe française simplifiée* ». Paris 1894.
- ERNAULT, EMILE. « *Français parlé et français écrit ou le procès de l'Académie contre l'ortographe* », 2^e édition, Paris 1906.
- * ESTIENNE, ROBERT. « *Le grand dictionnaire français-latin, augmenté d'infinies diclions françaises, des mots latins oubliés, de proverbes et d'un abrégé de la grammaire française par Nicod* ». Paris 1605.
- FAGUET, EMILE. « *Simplification simple de l'orthographe* ». Paris 1905.
- FAVRE, LOUIS. « *Observations préliminaires sur la réforme de l'orthographe française* ». Paris 1898.
- * FIRMIN-DIDOT, AMBROISE. « *Observations sur l'ortografie française* ». Paris 1868.
- FIRMIN-DIDOT, AMBROISE. « *Remarques sur la réforme de l'ortografie française, adressées à M. Raoux* ». Paris 1872, Ambroise Firmin-Didot.
- GOURMONT, RÉMY DE. « *Le problème du style* ». Paris 1924, Mercure de France, 15^e éd.
- GRÉARD, OCTAVE. « *Note présentée à la Commission du dictionnaire de l'Académie française* », Paris 1893, Armand Colin.
- HAVET, LOUIS. *La modification de l'orthographe*. « La Revue bleue », 11 III 1905.
- KOSOG. « *Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Reform* ». Leipzig 1912.
- KUITERT, R. « *Spel zo* ». Wageningen 1946. Uitgave van N. V. Gebr. Zomer & Keuning's Uitgeversmij (Pays-Bas).
- * LAFITTE-HOUSSAT, JACQUES. « *La réforme de l'orthographe. Est-elle possible ? Est-elle souhaitable ?* ». Paris 1950, les éditions Temps futur.
- LALLEMAND, R. *Simplification de l'orthographe. Réforme et réformateurs*. « L'Eduteur », 24^e année, N^o 3. Cannes 1 XI 51, p. 88-89.
- LARTIGAUT. « *Les progrès de la véritable orthographe* ». Paris 1669.
- LEBAIGUE, CH. « *La réforme orthographique et l'Académie française* ». Paris 1889. Eugène Belin et Fils.
- LETERRIER, L. « *Programmes. Instructions. Répartitions* ». Paris 1948, Hachette.
- MARTY-LAVEAUX, CH. « *Cahiers de remarques sur l'orthographe française pour estre examinez par chacun des Messieurs de l'Académie, avec des observations de Bossuet, Pellison, etc.* » Paris 1863, J. Gay.

- MEIGRET, LOYS. « *Traité touchant le commun usage de l'écriture Française, fait par Loys Meigret Lyonnais : auquel est debattu des fautes et abus en vraye et ancienne puissance des lettres* ». Nach der einzigen Pariser Ausgabe, neu hersg. von Wendelin Foerster, Heilbronn 1888, Henninger (1^{re} éd. : 1542).
- MEYER, PAUL. « *Pour la simplification de notre orthographe* ». Rapport de la commission chargée de préparer la simplification de l'orthographe. Paris 1905, Delagrave.
- MOGEON, L. « *L'orthographe française en voie de simplification* ». Lausanne 1902, A. Duvoisin.
- OLTRAMARE, PAUL. « *La simplification de l'orthographe française* ». S. l. n. d. (extr. de « *Ztschr. für französ. Sprache und Literatur* », XII, 2).
- PELETIER, JACQUES. « *Dialogue de l'ortographe e prononciation françoese departi an deux livres* ». Lyon 1555, Jean de Tournes.
- PERNOT, HUBERT. « *Rapport sur la réforme de l'orthographe* ». Travail d'une sous-commission de la Commission de la Réforme de l'enseignement présidée par LANGEVIN et WALLON. Rapport dactylographié consulté à la Bibliothèque centrale de l'Enseignement public, 29 rue d'Ulm, Paris.
- QUENEAU, RAYMOND. « *Bâtons, chiffres et lettres* ». Paris 1950, Gallimard, 7^e éd.
- RAGON, E. « *La bonne orthographe* ». Paris 1908.
- * RAOUX, ED. « *Orthographe rationnelle ou écriture phonétique* ». Lausanne 1865, Georges Bridel.
- RAOUX, EDOUARD. « *Les cerveaux noirs et l'orthographe ou de l'urgence d'une réforme graphique et des moyens de la réaliser* ». Lausanne 1878, Immer et Payot.
- RODHE, EMILE. « *La nouvelle réforme de l'orthographe et de la syntaxe française* ». Lund 1900, Hjalmar Möller.
- RONCARD. « *Odes et Bocage de 1550, précédés des premières poésies, 1547-1549* ». Edit. critique avec introduction et commentaire par Paul Laumonier. Paris 1914.
- ROUQUET, PIERRETTE. « *Devons-nous réformer l'orthographe ?* » « *L'Ecole libératrice* », 18^e année, nouvelle série, N° 29, Paris, 3 V 1951, p. 521.
- SECRÉTAN, DIR. du Collège d'Aigle. « *La réforme orthographique* », 9^e Congrès de la Société pédagogique romande, Genève 1884.
- * *** « *La réforme de l'enseignement* ». Projet soumis à M. le Ministre de l'Education nationale par la Commission ministérielle d'étude. Supplément de « *L'Educacion nationale* », s. d. (probablement 1947).
- *** *Spelling Reform*. « *The Scottish Educational Journal* », N° 9, 4 III 1949.
- *** « *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* », N° 106, Genève, novembre 1952. Existe en tirage à part. (Contient la liste des « tolérances » de 1901.)

E. LA RATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

- ANFROY, LUCIEN et ERNEST. « *Nouvelles recherches relatives à la mesure du degré d'instruction* ». « *Société Alfred Binet* », N° 93, I 1914, p. 59-81.
- * ARISTIZABAL, DR. « *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire* » (voir chap. I, C, 4).
- * AUGÉ, CLAUDE et PAUL. « *Nouveau petit Larousse illustré* ». Paris 1945, Librairie Larousse.
- BAQUÉ, FRANÇOIS. « *L'orthographe* ». « *Revue de l'enseignement primaire* », 1928, N° 32, 13 V 1928, p. 383-384.
- BARRA, J. « *A propos de l'orthographe : Des méthodes traditionnelles aux méthodes nouvelles* ». « *Méthodes actives* », N° 5, II 1949 (à suivre).
- BAUDRILLART et ROUSSEL. « *Expériences pédagogiques sur la mémoire de l'orthographe* ». « *Société Alfred Binet* », 1902, p. 140.

- BECK, FRANÇOIS. *L'étude expérimentale de l'orthographe*. « L'Information pédagogique », N° 4, IX-X 1949, p. 148-150.
- BEKE, VANDER G. E. « *French Word Book* ». Publications of the American and Canadian Committee on Modern Languages, XVI, The Macmillan Co., 1927.
- BELOT, A. *Epellation et présentation visuelle*. « Société Alfred Binet », N° 32, VI 1916, p. 147.
- BELOT, A. *La place des fautes d'orthographe*. « Société Alfred Binet », N° 78, II-III 1912, p. 144-149.
- BELOT, A. *L'effort visuel et l'orthographe*. « Société Alfred Binet », N° 146-147.
- BELOT, A. *Petite contribution à un gros problème*. « Société Alfred Binet », N° 204-205, IV-V 1926, p. 115.
- BURKI, F. « *Rapport sur les examens pédagogiques des recrues* », 1943.
- DAVINROY, M^{me} et LAVERGNE, M^{lle}. *Remarques sur l'orthographe au cours complémentaire*. « Société Alfred Binet », N° 251-252, IV-V 1930, p. 123.
- * DOTTRENS, ROBERT. *L'appréciation objective de l'orthographe par les dictées*. « Educateur », VI 1921, p. 197-203.
- DOTTRENS, ROBERT. *L'enseignement de l'orthographe*. « Educateur », N° 40, 13 XI 1943, p. 648 et N° 41, 20 XI 1943, p. 664.
- DOTTRENS, ROBERT. « *L'enseignement individualisé* », Collection d'Actualités pédagogiques, 2^e édition, Neuchâtel 1947, Delachaux et Niestlé.
- * DOTTRENS, ROBERT et MASSARENTI, DINO. « *Vocabulaire fondamental du français* ». « Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant ». Nouvelle série, N° 4, Neuchâtel, s. d., Delachaux et Niestlé.
- * DUBOIS, F. *Des Frères des Ecoles chrétiennes*. « *Echelle d'orthographe française* ». Université de Louvain, Laboratoire de didactique expérimentale du professeur R. Buyse, X 1939. Exemplaire multicopié au cyclostyle.
- DUBOIS, F. « *Echelle D-B d'orthographe française* », Namur 1940, La Procure.
- DUBOIS, F. « *Enseignement direct de l'orthographe usuelle* ». Namur 1942, La Procure.
- DUPIERRIS, M. *Quelques expériences et remarques sur l'orthographe*. « Société Alfred Binet », N° 336-337, VI-VII, 1937, p. 128.
- DUTHIL, A. « *Rationalisation et enseignement* ». Château-Thierry, 1928. Institut français du studiomètre.
- DUTHIL, R. *L'enseignement de l'orthographe et la méthode des tests*. « Revue pédagogique », VI 1925.
- FERRIÈRE, ADOLPHE. *La récupération en matière d'orthographe*. « Educateur », N° 4, 14 II 1925, p. 49-54.
- FERRIÈRE, ADOLPHE. « *L'école sur mesure et à la mesure du maître* ». Genève 1931, Atar.
- GASTINEL. *Psychologie de la faute d'orthographe*. « Revue pédagogique », VI 1924, p. 391.
- * GOOSENS, G. *Recherches expérimentales sur l'accord du participe passé*. « Revue des sciences pédagogiques », t. VIII, N° 33, Bruxelles, III 1946, p. 11-25 et t. X, N° 41, III 1948, p. 18-32.
- * HAYGOOD, JAMES DOUGLAS. « *Le vocabulaire fondamental du français* ». Etude pratique pour l'enseignement des langues vivantes. Paris 1937, Librairie Droz.
- HUMBERT, JEAN. « *Cours d'orthographe* ». 2^e édition, Bulle 1946, éditions du Comté, 6^e-15^e mille.
- HUMBERT, JEAN. « *L'orthographe par les textes* ». Lausanne 1949, éditions Jean Marguerat.
- JONCKHEERE, T. *Expériences sur l'influence du mode d'épellation dans la mémoire de l'orthographe*. « Archives de psychologie », t. VIII, XII 1908, p. 189.
- LAMBERT, J. « *L'analyse des fautes d'orthographe d'usage* ». Namur 1947, La Procure.

- LAVERGNE, RÉMY, VALY, M^{lles} et SIMON, D^r TH. *Epreuves d'orthographe*. « Société Alfred Binet », N^{os} 192-193, IV-V 1925 et N^{os} 196-197, VIII-IX 1925, p. 187-213.
- MARGAIRAZ, ELISE. *Le travail individualisé en orthographe*. « L'Ecole nouvelle française », N^o 7-8, Paris, VI-VII 1946, p. 18-20.
- MARQUÈZE, R. *L'effort visuel et l'orthographe*. « Société Alfred Binet », N^{os} 180-181, IV-V 1924, p. 121.
- MÉTRAL, M^{lle} M. *Expériences scolaires sur la mémoire de l'orthographe*. « Archives de Psychologie », 1908, t. VII, p. 152-159.
- MICHÉA, R. « *Vocabulaire de base et formation intellectuelle* ». Anvers 1949, De Sikkel.
- MICHÉA, R. *Vocabulaire et culture*. « Les langues modernes », N^o 3, Paris, V-VI 1950, p. 187-192.
- MICHÉA, R. *La culture par la langue*. « Les langues modernes », 44^e année, N^o 5, Paris, IX-X 1950, p. 328-335.
- MICHÉA, R. *Pour ou contre un français de base*. « Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré », 7^e année, N^o 7, Lyon, 1 VI 1952, p. 607-609.
- MICHÉA, R. « *La normalisation des vocabulaires scolaires* ». Communication faite au IV^e Congrès international des professeurs de langues vivantes, Bruxelles.
- NICODEAU, A. « *L'orthographe simplifiée* » (Résumé de grammaire). Courrendlin 1950, Les deux Dauphins.
- NUSSBAUM, R. *Contre la leçon d'orthographe*. « L'Intermédiaire des éducateurs », N^{os} 59-60, Genève. VI-VII 1918.
- PIRENNE, ALBERT, F. S. C. « *Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires* ». Université catholique de Louvain. Travaux du Laboratoire de didactique expérimentale, prof. R. Buyse, N^o 5, Namur 1949, La Procure.
- PORINOT, L. « *Individualisation et orthographe primaire* ». Bruges, J. Verbeke-Cappoen, s. d.
- PRESCOTT, D. A. « *Le vocabulaire des enfants et des manuels de lecture* », Genève 1929, Kündig.
- RÉMY, M^{lle} MAD. et SIMON, D^r TH. *Tests d'instruction*. « Société Alfred Binet », N^o 255, VIII-IX, 1930 et N^{os} 266-267, VIII-IX, 1931.
- ROLLER, SAMUEL. *Une échelle d'orthographe*. « Educateur », 9 IX 1944.
- ROLLER, SAMUEL. « *L'accord du participe passé. Test de Bruxelles* ». Rapport du Laboratoire de pédagogie expérimentale. Genève, IX 1950, inédit.
- * ROLLER, SAMUEL. *L'orthographe des écoliers genevois en 1921 et 1947*. « Educateur », N^o 16, 22 IV 1950, p. 275-282.
- * ROLLER, SAMUEL. *Une enquête sur l'accord du participe passé*. « Bulletin officiel de l'enseignement primaire », N^o 103, Genève, VI 1951, p. 21-29.
- SIMON, JEAN. « *Psychopédagogie de l'orthographe* ». Paris 1954, P.U.F., coll. « Nouvelle Encyclopédie pédagogique », N^o 25.
- SIMON, D^r TH. *Un enfant rebelle à l'orthographe*. « Société Alfred Binet », N^o 110, V-VI, 1916, p. 95-97.
- TRIBOUILLOIS, E. « *Apprenons l'orthographe!* ». Paris 1929, Delagrave.
- TZAMTZIS, GEORGES. « *Les participes passés dans les lettres des recrues genevoises de 1948* ». Genève 1950. Travaux du Laboratoire de pédagogie expérimentale. Inédit.
- VINETTE, ROLAND. « *Echelle de vocabulaire et d'orthographe* ». Montréal 1949, le Centre de psychologie et de pédagogie.
- VERDIER, H. « *Carnet d'orthographe* ». 8^e édition. Albertville (Savoie), 1936, chez l'auteur.

F. LE CONCOURS DE LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

- BACON, FRANÇOIS, baron DE VÉRULAM. « Œuvres ». 2 vol. Paris 1843, Charpentier.
- BARBEY, LÉON. « *Pédagogie expérimentale et chrétienne* ». Fribourg 1940, Librairie Saint-Paul.
- * BERNARD, CLAUDE. « *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* ». Genève 1945, éditions du Cheval ailé.
- BERNARD, CLAUDE. « *Philosophie* ». Manuscrit inédit, Paris 1954, Hatier-Boivin.
- BINET, A. et HENRI, V. « *La fatigue intellectuelle* ». Paris 1898, Schleicher.
- BINET, A. *A propos de récentes expériences de psychologie sur la mémoire de l'orthographe*. « Société Alfred Binet », N° 46, IV 1908, p. 104-108.
- * BINET, A. *Causerie pédagogique*. VII. Anthropométrie scolaire — Mesure du savoir. « L'année psychologique », 14^e année, 1908, p. 430.
- BINET, ALFRED. « *Les idées modernes sur les enfants* ». Paris 1910, Flammarion.
- BODIN, PAUL. « *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire* ». Paris 1945, P.U.F.
- BOVET, PIERRE. *Un institut de pédagogie expérimentale*. « Année psychologique », 1912, p. 520.
- BOVET, PIERRE. *La création à Genève d'une Ecole des sciences de l'éducation*. Conférence faite à l'Assemblée générale de la Société des arts le jeudi 14 mars 1912 à l'Athénée. « Société des arts de Genève ». Comptes rendus de l'exercice 1911, t. XVIII, 2^e fascicule; p. 187.
- BOVET, PIERRE. *Le rendement du travail scolaire*. Extrait de « L'Education en Suisse », 1914, Genève, Société générale d'imprimerie.
- BOVET, PIERRE. *Science de l'éducation et pédagogie expérimentale*. « Education », I 1921, p. 440.
- BRUNNER, EMIL. *L'homme et la technique : où vont-ils ?* « Les Cahiers protestants », N° 2, III-IV 1941, p. 65-77.
- * BUYSE, RAYMOND. *L'individualisation du traitement pédagogique*. « Revue belge de pédagogie », 1925, p. 157-215.
- BUYSE, RAYMOND. *Limites de l'expérimentation en pédagogie*. « Cahiers de pédagogie pour une éducation progressive », N° 3, XII 1929, Liège, p. 115.
- BUYSE, RAYMOND. *Etude sur les origines de la pédagogie moderne*. In « *Questions actuelles de pédagogie* ». Juvisy 1931, éditions du Cerf, p. 165-166.
- * BUYSE, RAYMOND. « *L'expérimentation en pédagogie* ». Bruxelles 1935, Lamertin.
- BUYSE, RAYMOND. *Historique du mouvement en faveur des mensurations pédagogiques*. « Revue belge de pédagogie », 1 IV 1937.
- CELLÉRIER, L. « *Esquisse d'une science pédagogique* », Paris 1910, Alcan.
- CLAPARÈDE, EDOUARD. *Séminaire de psychologie pédagogique*. « Archives de psychologie », 1907, p. 328.
- CLAPARÈDE, EDOUARD. *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. « Archives de psychologie », t. XII, 1912, Genève, Kündig.
- * CLAPARÈDE, EDOUARD. « *L'école et la psychologie expérimentale* ». Lausanne 1916, Payot.
- CLAPARÈDE, EDOUARD. *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*. « Scientia », II 1919, p. 142-146.
- CLAPARÈDE, EDOUARD. « *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* », t. II. Les méthodes. Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1947, Delachaux et Niestlé.
- COSTER, SYLVAIN DE. *La pédagogie, discipline de la complémentarité*. « Revue des sciences pédagogiques », t. XI, N° 45, III 1949, p. 5.
- DEBESSE, MAURICE. *L'attitude expérimentale en pédagogie*. « L'information pédagogique », N° 1, I-II, 1948, p. 6.

- DECROLY, O. et BUYSE, R. « *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation* ». Bruxelles 1923, Lamertin.
- DECROLY, O. et BUYSE, R. « *Introduction à la pédagogie quantitative* ». Bruxelles 1929, Lamertin.
- DELVOLVE, J. « *La technique éducative* », Paris 1922, Alcan.
- DEMOOR, D^r J. et JONCKHEERE, T. « *La science de l'éducation* ». Bruxelles 1925, Lamertin.
- DESCARTES, RENÉ. « *Discours de la méthode* ». Paris 1949, Bibliothèque de la Pléiade, N.R.F.
- DOTTRENS, ROBERT. « *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?* » Neuchâtel, s. d., Delachaux et Niestlé.
- DOTTRENS, ROBERT. « *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle* ». « Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant ». Nouvelle série, N° 1, Neuchâtel, VII 1946, Delachaux et Niestlé.
- * DOTTRENS, ROBERT, « *Education et démocratie* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1946, Delachaux et Niestlé.
- DOTTRENS, ROBERT. *La presse et l'école*. « Educateur », N° 16, 26 IV 1947, p. 277.
- DOTTRENS, ROBERT. *La pédagogie expérimentale et les instituteurs*. « L'Ecole libératrice », N° 18, 3 II 1949; N° 19, 10 II 1949; N° 20, 17 II 1949 et N° 21, 24 II 1949.
- DOTTRENS, ROBERT. *La pédagogie expérimentale*. « L'Education nationale », N° 9, 1 III 1951, p. 5.
- DUBOIS, GEORGES. « *La notion de cycle* ». Introduction à l'étude de la biologie. Neuchâtel 1945, éditions du Griffon.
- GIROUD, A. *La méthode de Binet*. « Société Alfred Binet », N° 82, X-XII 1912, p. 1-5.
- GRASSET, BERNARD. « *Comprendre et inventer* ». Essai sur la connaissance. Paris 1953, Grasset.
- JONCKHEERE, T. « *La méthode scientifique et la pédagogie* ». Bruxelles 1933, Lamertin.
- JONCKHEERE, T. et WAUYENBERGHE, A. VAN. « *Le problème des tests d'instruction* ». Cahier IV de la « Revue de pédagogie », Bruxelles 1937.
- JONCKHEERE, T. *Qu'est devenue la pédagogie ?* « Notes et conférences », N° 9, Bruxelles 1948, Stoops.
- JONCKHEERE, TOBIE. « *Savoir enseigner* ». 2^e édition, Bruxelles 1954, édition A. de Boeck.
- KAEDING, F. W. « *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache* ». Steglitz bei Berlin 1898, Selbstverlag.
- LA VAISSIÈRE, J. DE. « *Psychologie pédagogique* ». Paris 1916, G. Beauchesne.
- * LAVELLE, LOUIS. « *Les puissances du moi* ». Paris 1948, Flammarion.
- LE CHATELIER, HENRY. « *De la méthode dans les sciences expérimentales* ». Paris 1947, Dunod.
- LACHELIER, JULES. « *Du fondement de l'induction* ». Paris 1871, Librairie philosophique de Ladrange.
- LATOUR, LÉON. *Modeste contribution à l'enseignement de l'orthographe*. « Bulletin mensuel du Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel », N° 5, IX 1918, p. 82-89.
- LAY, D^r W. A. « *Experimentelle Didaktik* », 2^e éd., Leipzig 1905, Otto Nemrich Verlag.
- LAY, D^r W. A. « *Experimentelle Pädagogik* ». Leipzig 1912, 2^e éd., Teubner.
- MARTHALER, THÉO. « *On parle français* ». Französische Lehrmittel für die Zürcher Versuchsklassen der Oberschule, Zürich 1949, Verlag der Schul- und Bureau-materialverwaltung.
- MEUMANN, ERNST. « *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* », 3 vol., Leipzig 1913.

- MIALARET, G. *L'attitude expérimentale en pédagogie. Exemple de l'enseignement de l'orthographe*. « L'Information pédagogique », N^{os} 4-5, X-XII 1948, p. 108.
- MIALARET, GASTON. « *L'Educateur et la méthode des tests* ». Paris 1953, Les éditions du scarabée, coll. « A la découverte de l'enfant. » Préf. de M. René Zazzo.
- MIALARET, GASTON. « *Nouvelle pédagogie scientifique*. » Paris 1954, P.U.F., coll. « Nouvelle Encyclopédie pédagogique. » N^o 24.
- MIESKES, HANS. *Pädagogische Forschung*. « Pädagogik », N^o 9, IX 1949.
- NIHARD, R. « *Cours de pédagogie psychologique et expérimentale* ». 2^e édition, Liège, Desoer, 1943.
- PLANCHARD, EMILE. « *L'investigation pédagogique* ». Tamines 1945, Duclot-Roulin.
- PLANCHARD, EMILE. « *La pédagogie scolaire contemporaine* ». Paris et Tournai 1948, Casterman.
- POINCARÉ, H. « *La science et l'hypothèse* », Paris 1935, Flammarion.
- RÉMY, M. « *Un essai d'enseignement sur mesure* », Paris 1926, A. Colin.
- REY, ANDRÉ. « *Etude des insuffisances psychologiques* ». T. I. Méthodes et problèmes. Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1947, Delachaux et Niestlé.
- REYMOND, ARNOLD. *La science pédagogique, ses fondements et ses limites*. « Annuaire de l'instruction publique en Suisse », 1921, p. 7.
- RICHARD, G. « *Pédagogie expérimentale* », Paris 1911, Doin.
- SIMON, D^r TH. « *Pédagogie expérimentale* ». Paris 1924, A. Colin.
- SIMON, D^r TH. *Initiation aux méthodes expérimentales*. « Société Alfred Binet », N^o 366, X-XII 1944, p. 4.
- SUZA, FRANÇOIS. « *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale* ». Coll. Etudes et recherches de pédagogie expérimentale, Louvain 1948, E. Nauwelaerts.
- TAYLOR, F.-W. « *Principes d'organisation scientifique des usines* ». Paris 1911.
- TAYLOR, F.-W. « *La direction des ateliers* ». Paris 1916, Dunod et Pinat.
- VINET, ALEXANDRE. *De l'instruction populaire*. 26 IX 1832 (voir Introduction, A).
- A. CH. *Quelques réflexions sur les écoles primaires*. « Bibliothèque universelle », 1834, vol. 55, Genève, p. 397.

CHAPITRE PREMIER

TRAVAUX D'APPROCHE

A. LA CONJUGAISON FRANÇAISE. ETUDE MORPHOLOGIQUE

- ARNOULT, L. *Etude critique du code de terminologie grammaticale*. « Les études classiques », N^o 3, Belgique, VII 1950, p. 319.
- ATZENWILER, ALBERT. « *J'apprends la grammaire* ». Leçons et exercices de grammaire française. 1^{er} vol. Genève 1933. Ecole primaire, degré moyen, Département de l'instruction publique.
- ATZENWILER, ALBERT. « *J'apprends la grammaire* ». Leçons et exercices de grammaire française. 2^e vol. Genève 1936. Ecole primaire, division supérieure et complémentaire. Département de l'instruction publique.
- AUGÉ, CLAUDE ET PAUL. « *Nouveau petit Larousse illustré* », Paris 1945, Librairie Larousse.
- AYRES, LEONARD P. « *A Measuring Scale for Ability in Spelling* ». New-York City 1915, Division of Education, Russell Sage Foundation.
- BALLY, CHARLES. « *La crise du français* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1930, Delachaux et Niestlé.
- BALLY, CHARLES. « *Le langage et la vie* ». Zurich 1935, Max Niehans.

- BÉNÉDICT, G. « *La conjugaison des verbes français* ». Lausanne, Copyright 1953, 20^e éd., éditions Pro Schola.
- BERGSON, HENRI. « *Matière et mémoire* ». 27^e édit., Paris 1933, Alcan.
- BESCHERELLE. « *L'art de conjuguer* » ou « *Les 8000 verbes usuels* ». Simples modèles de conjugaison pour tous les verbes de la langue française. Paris 1946, éditions classiques Fouraut, Librairie Joseph Gibert.
- BRUNOT, FERDINAND. « *L'enseignement de la langue française* ». Paris 1911, A. Colin.
- BRUNOT, FERDINAND. « *Histoire de la langue française des origines à nos jours* ». Paris 1913, A. Colin, 12 tomes parus.
- BRUNOT, FERDINAND. « *Observations sur la Grammaire de l'Académie* ». Paris 1932, E. Droz.
- BRUNOT, FERDINAND et BRUNEAU, CHARLES. « *Précis de grammaire historique de la langue française* ». 3^e édition, Paris 1949, Masson et Cie.
- CLÉDAT, L. « *Grammaire raisonnée de la langue française* ». Paris 1894.
- CLÉDAT, L. *Le passé simple de l'indicatif et l'imparfait du subjonctif*. « *Revue de filologie française* », t. XLI, 1929, p. 145-150.
- * CONDILLAC, l'abbé DE. « *Œuvres complètes : La grammaire* ». Paris, an XI (1803).
- CURNONSKY et BIENSTOCK. « *Musée des erreurs, ou le français tel qu'on l'écrit* ». Paris 1926, A. Michel.
- DARMESTER, ARSÈNE. « *Cours de grammaire historique de la langue française* ». Deuxième partie : morphologie, publiée par les soins de M. Léopold Sudre. Paris 1912, Delagrave.
- DAUZAT, ALBERT. « *La langue française d'aujourd'hui, évolution, problèmes actuels* ». (Voir Introduction, B)
- DAUZAT, ALBERT. « *Histoire de la langue française* ». Paris 1930, Payot.
- DAUZAT, ALBERT. « *Tableau de la langue française* ». Paris 1939, Payot.
- DAUZAT, ALBERT. « *Grammaire raisonnée de la langue française* ». Coll. Les langues du monde, Lyon 1947, I.A.C.
- DAUZAT, ALBERT. « *Phonétique et grammaires historiques de la langue française* ». Paris 1950, Larousse.
- DUCARROZ, M. *Classification des verbes*. « *Bulletin pédagogique* », 80^e année, N° 12, Fribourg (Suisse), 15 XI 51, p. 195.
- DUHAMEL, GEORGES. « *Discours aux nuages* ». Paris 1934, éditions du Siècle.
- FÉLICE, TH. DE. « *Éléments de grammaire morphologique* ». Paris 1950, Didier.
- FOUCHÉ, PIERRE. « *Le verbe français, étude morphologique* ». Paris 1931, Les Belles-Lettres.
- FREI, HENRI. « *La grammaire des fautes* ». Genève 1939, Université de Genève, Faculté des lettres, thèse N° 53.
- GALICHET, GEORGES. « *Essai de grammaire psychologique* ». Paris 1947, P.U.F.
- GIRARD, R. P. GRÉGOIRE. Manuscrit déposé à la Bibliothèque publique et universitaire de Genève. Tome 5^e contenant le Cours de langue tel qu'il était employé à l'Ecole pour la classe II.
- GOUGENHEIM, G. « *Etude sur les périphrases verbales de la langue française* ». Paris 1929, Les Belles-Lettres.
- GRAMMONT, MAURICE. « *Traité pratique de prononciation française* ». (Voir Introduction, C).
- GRÉVISSE, MAURICE. « *Code de l'orthographe française* ». Paris, Bruxelles 1948, éd. Baude. Coll. Bien écrire et bien parler, N° 3.
- GREVISSE, MAURICE. « *Le Bon Usage* ». Cours de grammaire française et de langage français. 5^e édition, Gembloux et Paris 1953, Duculot et Geuthner.
- HANSE, J. « *Dictionnaire des difficultés grammaticales et lexicologiques* ». Bruxelles 1949, éd. Baude.

- HATZFELD ADOLPHE, DARMESTETER ARSÈNE, THOMAS ANTOINE. *Traité de la formation de la langue*. In t. III du « *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle à nos jours* ». Paris, s. d., Delagrave.
- LASSERRE, E. et GRANDJEAN, J. « *Etude du verbe* ». Lausanne 1948, Payot.
- LASSERRE, E. et GRANDJEAN, J. « *Cours de langue française* ». I. Lexicologie — Conjugaison. II. Syntaxe — Etymologie. Genève 1948, Georg.
- LITTRÉ, E. « *Dictionnaire de la langue française* ». Paris 1883, Hachette.
- LITTRÉ, E. *Coup d'œil sur l'histoire de la langue française*. Complément de la Préface du « *Dictionnaire de la langue française* ». Paris 1883, Hachette, t. I, p. XL-LVI.
- LUGIN, ERIC. « *Petit traité des modes et des temps* ». Lausanne 1946, Librairie de l'Université, Rouge.
- MARTHALER, THEO. « *La conjugaison française* ». 2. Auflage, Zürich 1947, Romos Verlag.
- MARTIN, ADRIEN. « *Ma grammaire* ». Manuel à l'usage des classes du degré supérieur et des classes primaires supérieures. Lausanne 1946, Payot.
- NAVILLE, ERNEST. « *Documents relatifs à l'école du P. Girard de Fribourg* ». Manuscrit déposé à la Bibliothèque publique et universitaire de Genève.
- T. 5^e contenant le « *Cours de langue* » tel qu'il était employé à l'Ecole pour la classe II.
- NYROP, KR. « *Grammaire historique de la langue française* ». Copenhague 1914. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag, 3^e édit.
- PARIS, GASTON. « *Grammaire historique de la langue française* ». Paris 1868, A. Franck.
- PARIS, GASTON. Préface de CLÉDAT, L. « *Grammaire raisonnée de la langue française* ». 7^e édit., Paris 1907.
- PREIN, A. « *Syntaktisches aus Französischen Soldatenbriefen* ». Giessen 1921, Romanisches Seminar.
- PREVOST, A. et LAURENT, J. « *Cours de langue française* ». En usage dans les écoles du Valais. Cours moyen. Paris 1935, Bloud et Gay.
- RADOUANT, R. « *Grammaire française* ». Paris 1922, Hachette.
- ROLLER, S. *Noli me tangere*. « *Educateur* », 88^e année, N^o 41, Montreux, 29 XI 1952, p. 791-796.
- SÉCHEHAYE, ALBERT. « *Abrégé de grammaire française* ». Zurich 1926.
- SÉCHEHAYE ALBERT, « *Le verbe français, tableau systématique de ses conjugaisons* ». Zurich 1932, Sekundarlehrerkonferenz.
- SENSINE, HENRI. « *Nécrologie verbale* ». Etude sur le passé et le présent de la langue française. Lausanne 1933, Payot.
- SÈVE, ANDRÉ et PERROT, JEAN. « *Ortho vert* ». Dictionnaire orthographique et grammatical. Chambéry 1950, E.D.S.C.O.
- SIMOND, AMI. « *Les verbes français conjugués sans abréviations* ». 19^e édition, Lausanne 1948, Payot.
- WARTBURG, W. VON. « *Evolution et structure de la langue française* ». Leipzig 1934, Teubner.
- *** « *Dictionnaire de l'Académie française* ». 8^e édition. (Voir Introduction, C.)
- *** « *Grammaire de l'Académie française* ». Nouvelle édition, Paris 1933, Firmin-Didot.
- *** « *Grammaire Larousse du XX^e siècle* ». Paris 1942, Librairie Larousse, 58^e-67^e mille.
- *** « *Larousse du XX^e siècle* ». En six volumes. Publié sous la direction de Paul Augé, Paris 1928-1933, Librairie Larousse.
- *** « *Guide du typographe romand* ». Edité par le Groupe de Lausanne de l'Association suisse des compositeurs à la machine, 1948.

*** « *La Grammaire à l'Ecole primaire* ». Paris, s. d. Publication du Centre national de documentation pédagogique, 29, r. d'Ulm, brochure N° 101-DP.

B. LE VERBE DANS LES PROGRAMMES DES ÉCOLES GENEVOISES

* ATZENWILER, ALBERT. « *J'apprends la grammaire* ». 1^{er} et 2^e vol. (voir chap. I).

1. Plans d'études

République et Canton de Genève. Département de l'instruction publique. « *Plan d'études de l'école primaire* ». Genève, VI 1942. Donné sous la signature de M. ADRIEN LACHENAL, conseiller d'Etat chargé du Département de l'instruction publique.

« *Projet de Plan d'études des classes complémentaires* » (8^e et 9^e). Elaboré par M. DOTTRENS de concert avec le personnel enseignant de l'école. II 1943, dactylographié.

« *Plan d'études pour les classes de fin de scolarité rurales* ». 8^e (13-14 ans), 9^e (14-15 ans). Genève 1943, dactylographié.

« *Plan d'études de l'enseignement primaire* ». Genève 1951, brochure ronéographiée, 115 pages A4 (29,7 × 21 cm.).

Collège de Genève. « *Programme* », 1940.

Collège de Genève. « *Programme* ». Donné sous la signature du conseiller d'Etat, M. A. PICOT, VI 1947.

Collège de Genève. « *Plan d'études multicopié à l'usage des maîtres* ». 7^e et 6^e.

Collège moderne. « *Programme de l'enseignement* ». Genève 1940. Donné sous la signature du conseiller d'Etat, M. A. LACHENAL, VIII 1940.

Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles. « *Programme* ». Donné sous la signature de M. ADRIEN LACHENAL, conseiller d'Etat chargé du Département de l'instruction publique. Genève, VII 1938.

Ecole supérieure des jeunes filles. « *Programme 1946* ». Sanctionné par M. ALB. PICOT, IV 1946.

Ecole professionnelle et ménagère. « *Programme de l'enseignement* ». Genève 1941 (sans signature).

C. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES SUR LE VERBE

1. Recherches romandes

ATZENWILER, ALBERT. « *Notes inédites à propos du travail de fin d'études pédagogiques de M^{lle} Rodet, institutrice à Genève : « Le langage de nos petits. Huit monographies d'enfants de 4-6 ans »* ». 1937.

ATZENWILER, ALBERT, DOTTRENS, ROBERT, LUDWIG, LÉON, RAST, EDMOND. « *Première moisson* ». Leçons et exercices de langue à l'usage du degré inférieur des écoles primaires. Genève, Département de l'instruction publique, 1^{er} livre : 1944, 2^e livre : 1946.

BÉRARD, CL. « *Une expérience pédagogique à l'école de recrues*. « *L'école primaire* ». 68^e année, N° 10, Sion, 28 II 1949, p. 297-302.

BOVET, PIERRE. « *L'orthographe de nos écoliers. Les résultats d'un dépouillement*. « *L'Intermédiaire des éducateurs* ». 6^e année, N°s 57-58, IV-V 1918, p. 57-75.

CHANTRENS, MARCEL. « *Le rôle de l'orthographe dans la vie*. « *Educateur* », 81^e année, N° 24, 16 VI 1945, p. 401.

DESCŒUDRES, ALICE. « *Le développement de l'enfant de deux à sept ans* ». Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel 1930, Delachaux et Niestlé.

DOTTRENS, ROBERT. « *Recherches sur l'orthographe d'usage*. « *Educateur* », 1931, N°s 15, 16, 17, 21 et 22. Existe en tirage à part.

- DOTTRENS, ROBERT. *L'organisation rationnelle du travail à l'école*. « Annuaire de l'instruction publique en Suisse », Lausanne 1943, Payot, p. 88-113.
- DUVILLARD, E. et EHRLER, A. *Enquête sur l'orthographe dans les écoles primaires du canton de Genève*. « Educateur », 57^e année, N° 8, Genève, 16 IV 1921, p. 113-139.
- ROLLER, SAMUEL. « Les enseignements d'une dictée ». « Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant ». Nouvelle série, N° 5, Neuchâtel, s. d., Delachaux et Niestlé.
- TISSOT, J. *De l'orthographe de nos écoliers*. « Educateur », N° 3, Lausanne, 18 I 1919, p. 36.
- *** « Examens civiques des recrues ». Exposition itinérante en Suisse romande, 1953-1954.

2. Recherches françaises

- BERTHÉLEMY, M^{me}, prof. au lycée Balzac, Tours. *La conjugaison*. « Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré », 6^e année, N° 7, 1 IV 1951, p. 367.
- DAVINROY, LAVERGNE, LEFÈVRE, M^{mes}, SIMON, D^r TH. et TINAT, MM. *Nouvelles épreuves d'orthographe*. « Société Alfred Binet », N°s 214-215, II-III 1927, p. 69-104.
- DAVINROY, M^{me}. *Remarques sur l'orthographe au cours complémentaire*. « Société Alfred Binet », N°s 251-252, IV-V 1930, p. 123.
- PELLET. *A quel âge sont acquises les différentes règles de grammaire?* « Société Alfred Binet », N°s 212-213, XII 1926 - I 1927, p. 52-61.
- RÉMY, M^{lle} MAD. *Vingt images de verbes*. « Société Alfred Binet ». N°s 278-279, VIII-IX 1932, p. 172.
- SIMON, JEAN. « Psychopédagogie de l'orthographe. » Voir Introduction, paragraphe F.
- RÉMY, M^{lle} MAD. et SIMON, D^r TH. *Instruction : tests anciens et tests nouveaux*. « Société Alfred Binet », N° 340, p. 3-29.
- VANEY, V. *L'orthographe de nos enfants*. « Société Alfred Binet », N° 125, I-II 1919, p. 49-59; N°s 126-127, III-IV et V 1919, p. 91-121; N° 128, VI 1919, p. 137-161; N° 129, VII 1919, p. 177-208.

3. Recherches canadiennes

- L'ARCHEVÊQUE, PAUL, D^r péd. *Un coup de sonde dans l'enseignement du français*. « L'enseignement primaire », III^e série, vol. 9, N° 3, Québec, XI 1949, p. 199-203.
- *** *Test diagnostique*. Forme V, 1, A. Supplément de « L'Enseignement primaire », N° 1, Québec, IX 1950.
- *** *Test diagnostique*. Forme V, 2, A. « L'Enseignement primaire », III^e série, vol. 11, N° 3, Québec, XI 1951, p. 333-344.
- *** *Test diagnostique*. Forme V, 3, A. « L'Enseignement primaire », III^e série, vol. 11, N° 5, Québec I 1952, p. 511-524.

4. Recherches belges

- * ARISTIZABAL, D^r (Frère Gonzalo-Carlos des Frères des Ecoles chrétiennes). Docteur en sciences pédagogiques. « Détermination expérimentale du Vocabulaire écrit pour servir à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire », Louvain 1938, Laboratoire de didactique expérimentale du prof. R. Buyse.
- Un supplément à la « Revue belge de pédagogie », Carlsbourg, VII 1939, donne les 1200 premiers mots rangés par ordre de fréquence et les 4329 mots de la liste complète rangés par ordre alphabétique. Un résumé de toute l'étude a paru dans la même revue du 1 X 1938 - 1 VII 1939.

- DUBOIS, F. (des Frères des Ecoles chrétiennes). « *Echelle d'orthographe française* ». Université de Louvain. Laboratoire de didactique expérimentale du prof. R. BUYSE, X 1939. Exemplaire multicropié au cyclostyle.
- LAMBERT, J. (F. S. C.). « *L'analyse des fautes* ». Contribution à la didactique expérimentale de l'orthographe d'usage. Université catholique de Louvain. Laboratoire de didactique expérimentale du prof. R. BUYSE. Exemplaire multicropié au cyclostyle.
- Annexe : Liste des difficultés caractéristiques.

CHAPITRE III

EXAMEN CRITIQUE DES ENQUÊTES V. 44 ET V. 45 AU POINT DE VUE GRAMMATICAL

- * MARTHALER, THEO. *Das Häufigkeitsprinzip im Sprachunterricht*. « Die Neue Schulpraxis », 19^e année, N° 3, St-Gall, III 1949, p. 97-103.

CHAPITRE IV

ORGANISATION GÉNÉRALE DES ENQUÊTES PRINCIPALES

- * CLAPARÈDE, EDOUARD. « *L'école sur mesure* ». Lausanne 1920, Payot.
- Nouvelle édition augmentée de deux études sur *L'éducation et la science* et d'une introduction de Louis Meylan sur *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel 1953, Delachaux et Niestlé, Actualités pédagogiques et psychologiques.
- * *** « *Rapport sur le niveau d'instruction primaire des enfants du Hainaut en juin 1946* ». Institut supérieur de pédagogie du Hainaut à Morlanwelz. Charleroi, 1 V 1947, Imprimerie provinciale.

CHAPITRE VIII

LES TEMPS DES VERBES. ÉTUDE ANALYTIQUE

Fréquence d'emploi des temps

- * FREI, HENRI. « *Le livre des deux mille phrases* ». Genève 1953, Librairie Droz.
- PIGUET, ROGER, instituteur. « *Le verbe dans les compositions des recrues genevoises* ». Genève 1951. Travail de fin d'études pédagogiques. Travaux du Laboratoire de pédagogie expérimentale. Inédit.

Ouvrages pour enfants

- COLMONT, MARIE. « *Quand Cigalou s'en va dans la montagne* ». Albums du Père Castor, Paris 1939, Flammarion.
- DORAC, HENRY. « *Ce que nous mangeons* ». Tours 1939, Maison Mame.
- LIDA. « *Plouf, canard sauvage* ». Albums du Père Castor, Paris 1935, Flammarion.
- LIDA. « *Bourru, l'ours brun* ». Albums du Père Castor, Paris 1936, Flammarion.
- LIDA. « *Scaf, le phoque* ». Albums du Père Castor. Paris 1936, Flammarion.
- LIDA. « *Coucou* ». Albums du Père Castor, Paris 1939.
- * VILDRAC, CHARLES. « *L'île rose* ». Paris 1924, Albin Michel.

Livres de lecture

- * MARTI, A. « *Heures claires* ». Livre de lecture, 3^e (4^e) année, Genève. Lausanne 1936, Payot.
- * *** « *J'aime lire* ». Livre de lecture destiné à la 4^e (5^e) année de l'école primaire du canton de Genève. Genève 1929. Ouvrage édité par le Département de l'instruction publique.
- * *** « *Fleurs coupées* ». Choix de textes littéraires pour le 5^e (6^e) degré de l'école primaire. Genève 1940. Ouvrage édité par le Département de l'instruction publique.

Etude analytique des divers genres de fautes

- * LAMBERT, J. « *L'analyse des fautes* ». (Voir chap. I, C, 4).

Ouvrages cités par Lambert :

- CRAMEN, E. KATE. *The Cause of Chronic Bad Spelling*. « Journal of Pedagogy », N° 13, 1900, p. 86-91.
- GATES, ARTHUR I. « *A List of Spelling Difficulties in 3876 Words* ». Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University. New-York 1937.
- MENDENHALL, JAMES E. « *An Analysis of Spelling Errors* ». A Study of Factors Associated with Word Difficulty. Published by Bureau of Publications. Teachers College. Columbia University, New-York.

CHAPITRE IX

LES FORMES FLEXIONNELLES. ÉTUDE ANALYTIQUE

(Voir chap. I, C, 4, sous LAMBERT.)

CHAPITRE X

LA RECONNAISSANCE DES MODES ET DES TEMPS

- * COUSINET, ROGER. *La grammaire et l'orthographe*. « L'Ecole nouvelle française », N° 49, X 1950, p. 13.
- * COUSINET, ROGER. *L'orthographe et la grammaire*. « L'Ecole nouvelle française », 5^e année, N° 42, I 1950, p. 73-86.
- * COUSINET, ROGER. *La grammaire*. « L'Ecole nouvelle française », N° 53, II 1951, p. 100-107.
- * COUSINET, ROGER. « *L'enseignement de la grammaire* ». « Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant », nouvelle série, N° 8, Neuchâtel 1952, Delachaux et Niestlé.
- * FREINET, CÉLESTIN. « *Si la grammaire était inutile* ». « Brochure d'éducation nouvelle », N° 65, Cannes, X 1951.
- SIMON, D^r TH. *Faut-il maintenir l'étude de la grammaire au programme des écoles élémentaires ?* « Société Alfred Binet », N°s 342-343, XII 1937 - I 1938, p. 45.
- DAVESNES, M. *Faut-il maintenir l'étude de la grammaire ?* « Société Alfred Binet », N°s 350-351, VIII-IX 1938, p. 149.

CHAPITRE XI

LES RECHERCHES LOUVANISTES ET LA CONJUGAISON

ARISTIZABAL et LAMBERT (voir chap. I, C, 4).

CHAPITRE XII

L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON : PLAN D'ÉTUDES
ET MÉTHODOLOGIE

Ouvrages concernant la méthodologie de l'enseignement de la conjugaison :

- BERSET, FRANCIS. « *Conjugaisons et concordances.* » Nouvelle méthode graduée pour l'étude théorique et pratique des verbes français. Préface de Jean Humbert. Bienne (Suisse) 1952, édition du Chandelier.
- HOUZIAUX, J. « *Théorie et pratique de la conjugaison française* » à l'usage de l'enseignement moyen et du quatrième degré des écoles primaires. 2^e édition, Namur, s. d. (1^{re} édition : 1944), Ad. Wesmael-Charlier.
- HUNZIKER, FRITZ. « *Choix de textes sur l'emploi des temps passés en français moderne* ». Trogen, Appenzell.
- LAURENCE, JEAN-MARIE. « *Les verbes en un clin d'œil.* » Montréal 34, éditions Le Centre de Psychologie et de Pédagogie 1946.
- MELON, JULIEN. « *Les conjugaisons en séries et les conjugaisons dialoguées* ». Tamines 1948, Duculot-Roulin.
- PEERS, MAURICE. « *Pour écrire sans fautes* ». La Louvière 1930, Labor.
- QUINCHE, PH. « *La conjugaison française* ». Paradigmes et verbes irréguliers à tous les temps et à toutes les personnes, 6^e édition, St-Gall 1948, Fehr.
- RAT, MAURICE. « *Le verbe.* » Paris 1940. Garnier, coll. « Le français facile pour tous. »
- REBETEZ, JEAN et PIERRE. « *Le jeu des pronoms* ». Brochure de documentation de « L'Éducateur », N^o 13.
- RHYNEL, JACQUES. « *Guide grammatical* ». Bruxelles, Office de publicité.
- TRUAN, EDOUARD. « *Exercices sur les verbes irréguliers français* ». 7^e édition, Aarau 1947, Sauerländer.
- Un Frère des Ecoles chrétiennes. « *La conjugaison par la dérivation des temps.* » Québec, s. d., Le Centre pédagogique.
- (Voir aussi bibliographie du chapitre I, paragraphe A.)

Abréviations relatives à la conjugaison

Verbe : v.

Nombres : singulier : sing.

pluriel : plur.

Personnes : Nous adoptons, avec l'autorisation de l'auteur, les abréviations imaginées par M. Theo Marthaler et employées par lui dans son ouvrage « *La conjugaison française* »¹.

1 ^{re} personne du singulier . . .	1	Conditionnel	cond.
2 ^e personne du singulier . . .	2	Impératif	impér.
3 ^e personne du singulier . . .	3	Subjonctif	sub.
1 ^{re} personne du pluriel . . .	I	Infinitif	inf.
2 ^e personne du pluriel . . .	II	Participe	part.
3 ^e personne du pluriel . . .	III	Temps	tps.
Personne	pers.	Présent	pr.
nous	ns	Passé	p.
vous	vs	Imparfait	impar.
que, qu' (au subjonctif) . . .	q.	Passé simple	p. s.
Radical	rad.	Passé composé	p. c.
Terminaison	term.	Passé antérieur	p. ant.
Auxiliaire	aux.	Plus-que-parfait	p-q-p.
Forme	f.	Futur simple	fut. s.
(Forme) flexionnelle	fl.	Futur antérieur	fut. ant.
Indicatif	ind.		

Nous mentionnerons toujours le temps puis le mode : pr. ind., pr. sub., p. cond. (passé du conditionnel), sauf pour le participe présent : part. pr. (et non pr. part.) et le participe passé : part. p. (et non p. part.).

¹ Zurich 1942, Logos-Verlag.

ANNEXE I

Liste des 428 formes verbales dictées aux élèves

(Enquête principale V. 44)

ENQUÊTE SUR L'ORTHOGRAPHE DES VERBES

SÉRIE I — Nos 1 à 82

Exemples :

- Ex. 1. *Paul et André reviendront* dans une heure . . . ils reviendront
 Ex. 1a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ? . . . (futur)
 Ex. 2. *Coupe* cette branche inutile . . . coupe
 Ex. 2a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ? . . . (impératif)

- | | |
|--|---------------|
| 1. <i>Je vais</i> à la laiterie . . . | je vais |
| 2. <i>Le coureur boira</i> un verre d'eau froide . . . | il boira |
| 3. <i>André fait</i> de la gymnastique . . . | il fait |
| 4. <i>Tu as lu</i> le journal. . . | tu as lu |
| 4a. A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |
| 5. Quand l'orage éclata, <i>nous dormions</i> à poings fermés | nous dormions |
| 5a. A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |
| 6. En ce moment <i>les touristes sont</i> au sommet. . . | ils sont |
| 7. Nous avons fait <i>venir</i> 400 kilos de tourbe . . . | venir |
| 7a. A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |
| 8. Dans le bois <i>nous avons eu</i> peur. . . | nous avons eu |
| 9. Est-ce que <i>vous buviez</i> du tilleul pendant votre
maladie ? . . . | vous buviez |
| 10. <i>Aie</i> confiance, tout ira bien ! . . . | aie ! |
| 10a. A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |
| 11. Quel temps fera-t-il ? — <i>Je dis</i> qu'il pleuvra . . . | je dis |
| 12. Demain, <i>je couperai</i> du bois . . . | je couperai |
| 13. Il craint d' <i>avoir</i> froid. . . | avoir |
| 13a. A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |
| 14. <i>Vous avez dit</i> un mensonge . . . | vous avez dit |
| 15. <i>Nous irons</i> demain lui rendre visite . . . | nous irons |
| 16. <i>Tu viens</i> m'annoncer une bonne nouvelle. . . | tu viens |
| 17. Est-ce que <i>ces enfants disaient</i> toujours la vérité ? | ils disaient |
| 17a. A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |
| 18. La semaine prochaine, <i>vous lui écrirez</i> de ma part. | vous écrirez |
| 19. <i>Ils ont écrit</i> des cartes postales . . . | ils ont écrit |
| 20. C'est l'heure d' <i>aller</i> à l'école. . . | aller |
| 20a. A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ? . . . | ... |

- | | | |
|------|--|-------------------|
| 21. | <i>J'offre un livre à mon frère</i> | j'offre |
| 22. | <i>Les enfants vont en classe</i> | ils vont |
| 23. | <i>Les touristes ont rempli leurs gourdes à la fontaine</i> | ils ont rempli |
| 23a. | <i>A quel temps ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 24. | <i>Quand nous sommes sortis, il pleuvait à verse . .</i> | il pleuvait |
| 25. | <i>Faites-lui ce plaisir !</i> | faites |
| 26. | <i>Aujourd'hui, nous cueillons des narcisses</i> | nous cueillons |
| 27. | <i>Quand Paul entra, nous faisons des projets d'excursion</i> | nous faisons |
| 28. | <i>Ne soyons pas en retard !</i> | soyons |
| 29. | <i>Il a plu toute la nuit</i> | il a plu |
| 30. | <i>Tu rempliras ce seau d'eau fraîche</i> | tu rempliras |
| 31. | <i>Mes amis ! Vous avez été bons pour moi</i> | vous avez été |
| 32. | <i>Pendant votre maladie, vous étiez très fiévreux . .</i> | vous étiez |
| 33. | <i>Aujourd'hui, il finit son travail à midi</i> | il finit |
| 34. | <i>Enfants, est-ce que vous êtes allés à la poste ? . .</i> | vous êtes allés |
| 34a. | <i>A quel temps ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 35. | <i>Il pleut à verse</i> | il pleut |
| 36. | <i>Quand je t'ai rencontré, tu allais aux bains . . .</i> | tu allais |
| 36a. | <i>A quel temps ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 37. | <i>Va chercher mon manteau</i> | va |
| 38. | <i>Tu écris une lettre à ton père</i> | tu écris |
| 39. | <i>Est-ce que tu seras avec nous sur le bateau ? . .</i> | tu seras |
| 40. | <i>Nous sommes revenus à la nuit tombante</i> | ns sommes revenus |
| 41. | <i>Il faut cueillir ces pommes rouges</i> | cueillir |
| 42. | <i>Ecrivez-moi une lettre</i> | écrivez |
| 42a. | <i>A quel mode ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 43. | <i>Je crois qu'il va pleuvoir</i> | pleuvoir |
| 44. | <i>Bois cette tasse de chocolat</i> | bois |
| 45. | <i>Nous avons dessiné des feuilles de marronniers . .</i> | ns avons dessiné |
| 46. | <i>On va couper du bois</i> | on va |
| 47. | <i>Avant de partir, je dormirai deux heures</i> | je dormirai |
| 48. | <i>Je suis allé faire une promenade</i> | je suis allé |
| 49. | <i>Cet été, je nourrissais chaque jour les lapins de la ferme</i> | je nourrissais |
| 50. | <i>Tu chantes notre hymne national</i> | tu chantes |
| 50a. | <i>A quel mode ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 51. | <i>Nous avons perdu 50 centimes, revenons sur nos pas pour les retrouver !</i> | revenons |
| 52. | <i>Dans ce champ, on a cueilli des jonquilles</i> | on a cueilli |
| 53. | <i>Je relirai ce livre avec plaisir</i> | je relirai |
| 53a. | <i>A quel temps ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 54. | <i>Place de la Fusterie, un camelot offrait sa marchandise aux passants</i> | il offrait |
| 55. | <i>Finis vite ton ouvrage !</i> | finis |
| 56. | <i>Allons ! sois courageuse !</i> | sois |
| 57. | <i>Il fait trop chaud, je dors mal</i> | je dors |
| 58. | <i>Je me demande si tu es capable de faire ce travail</i> | tu es |
| 58a. | <i>A quel temps ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 59. | <i>Quand tu reviendras, nous nous mettrons à table .</i> | tu reviendras |
| 60. | <i>Tu vas à la gare</i> | tu vas |
| 61. | <i>Tu as offert un livre à ton père</i> | tu as offert |
| 62. | <i>Parle à voix basse</i> | parle |
| 62a. | <i>A quel mode ce verbe était-il écrit ?</i> | ... |
| 63. | <i>Après le repas, j'ai dormi deux heures</i> | j'ai dormi |

64.	<i>Tu as bu de l'eau glacée</i>	tu as bu
65.	<i>Demain, il pleura</i>	il pleuvra
66.	<i>Je lis un récit d'aventures</i>	je lis
67.	<i>Roger me laisse tout faire</i>	faire
68.	<i>Cette pomme est bien mûre</i>	elle est
69.	<i>J'ai fait un beau rêve</i>	j'ai fait
69a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
70.	<i>Nous lisons un beau livre</i>	nous lisons
71.	Après ce travail, <i>il aura</i> faim	il aura
71a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
72.	A onze heures, les enfants <i>reviennent</i> de l'école . . .	ils reviennent
73.	Il pleut, nous nous réjouissons d' <i>être</i> à l'abri . . .	être
74.	Qu'est-ce que <i>vous dites</i> ? Je n'ai pas très bien compris	vous dites
74a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
75.	Bientôt, <i>elles cueilleront</i> les poires de leur verger . .	elles cueilleront
75a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
76.	<i>Nos amis font</i> l'ascension du Cervin	ils font
76a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
77.	Qu'est-ce que <i>vous offrirez</i> à vos amis ?	vous offrirez
78.	<i>Les sportifs boivent</i> des jus de fruits	ils boivent
79.	<i>Nous ne dirons</i> ce secret à personne	nous dirons
80.	<i>Ayez</i> un peu de patience !	ayez
81.	<i>Ils feront</i> demain une excursion à la Dôle	ils feront
82.	A la gare on lit : Défense de <i>traverser</i> les voies ! . .	traverser
82a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...

SÉRIE II — N^{os} 83 à 190

83.	La pluie a cessé de tomber, <i>je sors</i>	je sors
84.	Cet automne, <i>je cuirai</i> des châtaignes sous la cendre	je cuirai
84a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
85.	<i>J'ai cuit</i> des haricots pour mon dîner	j'ai cuit
86.	<i>Paul voulait</i> me faire une surprise	il voulait
87.	Après le feu de camp, <i>tu chantas</i> un hymne patriotique	tu chantas
88.	Hier, je ne savais pas encore si <i>je pourrais</i> lui rendre visite	je pourrais
88a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
89.	Il faut <i>que tu dormes</i> au moins huit heures par nuit	que tu dormes
90.	<i>Tu vois</i> cette montagne ? C'est le Mont-Blanc . .	tu vois
91.	<i>Nous servirons</i> toujours notre patrie	nous servirons
92.	<i>Vous nous avez servi</i> un goûter excellent	vous avez servi
93.	<i>Les mots écrits</i> au tableau noir <i>servaient</i> d'exemples	ils servaient
94.	A coups de hache, <i>nous fendîmes</i> ce gros tronc . . .	nous fendîmes
95.	<i>Il batterait</i> son chien si je ne l'en empêchais . . .	il batterait
96.	Il faut <i>que nous ayons</i> le courage d'aller jusqu'au bout	que nous ayons
96a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
97.	<i>Je reçois</i> un choix de livres	je reçois
98.	Quand <i>tu sortiras</i> du bain, essuie-toi énergiquement	tu sortiras
99.	<i>Tu as battu</i> ton propre record	tu as battu
100.	<i>Nous sortions</i> après le coucher du soleil	nous sortions
101.	<i>Roger dort</i> douze heures de suite	il dort
102.	Je ne crois pas <i>que tu descendrais</i> cette pente aussi facilement que tu le dis	tu descendrais
103.	Je crains <i>que cet homme ne batte</i> son enfant	qu'il batte

104. *Le serviteur sert* fidèlement son maître il sert
 105. *Vous verrez* du sommet un glorieux paysage vous verrez
 106. *Vous avez construit* un beau chalet vous avez construit
 107. Hier, est-ce que *vous voyiez* le Mont-Blanc ? vous voyiez
 107a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
 108. *Vous êtes* alors une grande frayeur vous êtes
 109. *Nous fendrions* aisément ces bûches si nous avions
 une bonne hache nous fendrions
 110. Grand-père aimerait *que nous allions* le voir plus
 souvent que nous allions
 111. Cet été, *je cuisis* les repas de toute la patrouille je cuisis
 111a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
 112. *Veuille*, je te prie, me rendre un service veuille
 112a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
 113. Désires-tu *que je prenne* le premier train ? que je prenne
 113a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
 114. *Je veux* connaître ce mystère je veux
 115. Plus tard *tu connaîtras* l'histoire de l'ancienne Egypte tu connaîtras
 116. *On a vu* des voiliers paraître à l'horizon on a vu
 117. *Tu recevais* trop d'amis tu recevais
 118. La pluie commençait à tomber quand *tu finis* de
 labourer ton champ tu finis
 118a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
 119. Est-ce que *tu pars* demain matin ? tu pars
 120. *Prends* cette bêche et laboure cette plate-bande ! prends
 121. Est-ce que *vous reconduiriez* cet enfant à son domicile ? vous reconduiriez
 122. Il faut *qu'il arrose* le jardin qu'il arrose
 123. *Il a fendu* une tasse en l'essuyant il a fendu
 124. Cet été, chaque jour, *tu prenais* un bain tu prenais
 125. Longtemps encore *j'écoutai* la brise dans les arbres j'écoutai
 125a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
 126. *Cuisez* un grand plat de pommes de terre, les ouvriers
 auront faim ce soir cuisez
 127. Maman serait contente *que nous lui fendions* son bois
 pour l'hiver que nous fendions
 128. *Tu descends* l'escalier trop bruyamment tu descends
 129. *On prendra* soin de lui on prendra
 130. *J'ai pu* terminer mon ouvrage à temps j'ai pu
 131. *Je connaissais* bien le maire d'Hermance je connaissais
 132. *Vous vous conduisîtes* d'une manière qui plut à chacun vous vous conduisîtes
 133. *Mes amis construiraient* leur maison cette année ils construiraient
 133a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
 134. Est-ce que *vous fûtes* témoin de cet accident ? vous fûtes
 135. Je ne crois pas *qu'il ait* beaucoup de patience qu'il ait
 136. Cet été, *il fit* l'ascension du Cervin il fit
 137. L'an dernier, *vous partiez* toujours de bonne heure vous partiez
 138. Quand *nous voulûmes* partir, la neige commença à
 tomber nous voulûmes
 139. *Les soldats partirent* dans la nuit ils partirent
 140. Les paysans aimeraient bien *qu'il pleuve* qu'il pleuve
 140a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
 141. *Conduisons* cet enfant chez sa mère conduisons
 142. *J'ai reçu* hier une gerbe de fleurs j'ai reçu
 143. *Tu reconnus* enfin ton erreur tu reconnus

144. Je ne sais pas si demain *je voudrai* encore faire cette promenade je voudrai
145. *Nous avons conduit* nos invités au bord du lac . . . nous avons conduit
- 145a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
146. *On alluma* le feu on alluma
147. *Ils fermèrent* la porte derrière eux ils fermèrent
148. Maman, est-ce que *tu cuis* des pommes ? tu cuis
149. Hier, après son départ, *vous ne dites* plus rien . . . vous dites
150. *Il partira* au lever du jour il partira
151. *Il descendit* de bonne heure et alluma du feu . . . il descendit
- 151a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
152. J'exige *qu'on finisse* cet ouvrage avant ce soir . . . qu'on finisse
- 152a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
153. *Il a pris* froid il a pris
154. *Nous vîmes* le chercher à la tombée de la nuit . . . nous vîmes
- 154a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
155. *Les élèves sont sortis* malgré la pluie ils sont sortis
156. *Nous battîmes* du premier coup les plus forts joueurs nous battîmes
157. Est-ce que *Roger peut* me rendre un service ? . . . il peut
158. Est-ce que *vous cherchâtes* longtemps à retrouver ses traces ? vous cherchâtes
159. *Les pontonniers construisirent* un pont sur le Rhône ils construisirent
- 159a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
160. Il ne suffit pas de vouloir, il faut encore *pouvoir* . . . pouvoir
161. *Le bûcheron fend* des troncs de fayard il fend
162. Ce paysan n'aime pas que *nous cueillions* des narcisses dans son champ que nous cueillions
163. Les bonnes intentions ne suffisent pas, il faut *vouloir* les réaliser vouloir
164. *Ils écrivirent* aussitôt de longues lettres ils écrivirent
165. Qui que *vous soyez*, vous êtes les bienvenus . . . que vous soyez
- 165a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
166. *Construis* un radeau et franchis la rivière ! . . . construis
167. Jean *connait* bien son pays il connaît
- 167a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
168. Je ne peux rien *voir* sans lunettes voir
- 168a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
169. En cinquième année, *on apprend* l'histoire suisse . on apprend
170. Aussitôt arrivé, *j'offris* mes services aux gens de l'endroit j'offris
171. Il faut que *j'aille* à la bibliothèque que j'aille
172. *Nous pouvons* facilement vous rendre ce service . . nous pouvons
173. Faut-il que *je boive* cette tisane ? que je boive
174. Est-il vraiment nécessaire que *vous construisiez* une maison ? que vous construisiez
175. Est-ce que *vous voyez* mieux avec vos lunettes ? . . vous voyez
- 175a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
176. *Ils ont descendu* la côte en courant ils ont descendu
177. Je crois que c'est à cette époque que *tu les vis* pour la dernière fois tu vis
178. Je désire que *tu viennes* me voir demain que tu viennes
179. Allons ! il faut vraiment que *je veuille* aboutir . . . que je veuille
180. *Je conduis* mon petit frère chez le dentiste . . . je conduis
181. *Ils recevront* une récompense bien méritée ils recevront

182. Je dois *recevoir* aujourd'hui une bonne nouvelle . . . recevoir
 183. *Les élèves reçoivent* cahiers et livres . . . ils reçoivent
 184. Il faut *que les voyageurs fassent* un grand détour . . . qu'ils fassent
 184a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ? . . .
 185. Je souhaite *que vous reveniez* bien vite . . . que vous reveniez
 186. A mon cousin qui est paysan je dis : Quand est-ce que
 tu bats ton blé ? . . . tu bats
 187. Hâte-toi pour *que tu puisses* partir assez tôt ! . . . que tu puisses
 188. *Paul et Jeanne descendent* au débarcadère . . . ils descendent
 189. Il faut *que Jean et André voient* leur erreur . . . qu'ils voient
 190. Il ne faut pas *que les garçons aient* peur de l'eau . . . qu'ils aient

SÉRIE III — Nos 191 à 316

191. *Je revêts* ma sœurlette pour sortir . . . je revêts
 192. A l'avenir, *je vivrai* à l'étranger . . . je vivrai
 193. A ce moment, *il aura mis* son fusil en joue . . . il aura mis
 194. En l'attendant, il est convenable *que nous nous*
 asseyions . . . [seyions] que nous nous as-
 195. *Crois-moi !* . . . crois
 196. *Tenant* son panier au bras, Chaperon Rouge avançait
 tenant
 198. *Je tiendrai* bon jusqu'au bout . . . je tiendrai
 199. *Tu auras* sans doute *cru* à ma culpabilité . . . tu auras cru
 199a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ? . . .
 200. Il faut *que nous craignons* la mauvaise compagnie . . . que nous craignons
 200a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ? . . .
 201. *Mords* dans cette prune ! . . . mords
 201a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ? . . .
 202. Il partit *en riant* . . . en riant
 203. *Je m'assieds* lourdement . . . je m'assieds
 204. *Tu revêtiras* tes plus beaux atours . . . tu revêtiras
 205. Probablement *que j'aurai craint* de vous importuner
 j'aurai craint
 206. Leur vœu était *que nous ne mentionnions* jamais . . . que nous mentionnions
 207. *Sens* le parfum de cette rose ! . . . sens
 208. *En s'asseyant*, il fit tomber un livre . . . en s'asseyant
 209. *Je répands* du savon sur une tache . . . je répands
 210. Je le sais, *il courra* à leur aide . . . il courra
 211. *Nous aurons plu*, paraît-il, à vos amis . . . nous aurons plu
 212. *Les trappeurs suivraient* leurs empreintes si le vent
 n'avait soufflé la neige . . . ils suivraient
 213. *Qu'il rie* ce garçon, pendant qu'il peut ! . . . qu'il rie
 214. *Suis* droit ton chemin ! . . . suis
 215. Ce pont, *tenu* en ce moment par les troupes adverses,
 date du moyen âge . . . tenu
 215a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ? . . .
 216. *Il se plaît* à la campagne . . . il se plaît
 216a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ? . . .
 217. *Le printemps renaitra* . . . il renaitra
 218. *Vous aurez ri* sans mauvaise intention . . . vous aurez ri
 219. *Tu cours* après le tram . . . tu cours
 219a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ? . . .
 220. Nous insistons pour *que vous teniez* encore un peu . . . que vous teniez
 221. *Mets-toi* dans ce fauteuil ! . . . mets
 222. *Assis* dans un fauteuil, grand-père lit son journal . . . assis

223.	<i>Tu ris</i> de ma maladesse	tu ris
224.	<i>Nous ne mentirons</i> à aucun prix	nous mentirons
225.	<i>Je craignis</i> de vous déranger	je craignis
226.	<i>Ils auront</i> apparemment suivi cette piste	ils auront suivi
227.	Notre désir est <i>que Paul s'asseye</i> un moment avec nous	qu'il s'asseye
228.	A tout prix, il faut <i>que vous croyiez</i> en lui	que vous croyiez
229.	<i>Répands</i> des grains dans ce sillon	répands
230.	On jetait du plomb <i>fondus</i> sur les assaillants	fondus
231.	<i>Tu crains</i> le tonnerre	tu crains
232.	<i>Je courais</i> aussi vite que mes jambes me portaient	je courais
233.	<i>Tu retins</i> la porte de toute ta force	tu retins
234.	Si nous attaquions cette montée en plein soleil, <i>nous fondrions</i> avant d'être au sommet	nous fondrions
235.	Si j'avais su, <i>j'aurais été</i> plus prudent	j'aurais été
235a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
236.	Arrangez-vous à ce <i>que les gens se mettent</i> à l'abri	qu'ils se mettent
237.	<i>Sache</i> te montrer aimable !	sache
237a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
238.	Le lait <i>répandu</i> sur la chaussée faisait une large flaque blanche	répandu
238a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
239.	Dans ce pays <i>on vit</i> de peu	on vit
240.	<i>Vous sentirez</i> le parfum des fleurs	vous sentirez
241.	<i>On dut</i> le cacher pendant trois jours	on dut
242.	Si tu ne m'avais aidé, <i>je ne saurais</i> pas tout cela	je saurais
243.	Ainsi, <i>tu aurais vécu</i> plus heureux	tu aurais vécu
244.	Il importe <i>que ces gens vous doivent</i> leurs succès	qu'ils doivent
245.	<i>Vis</i> heureux !	vis
246.	La somme <i>due</i> s'élève à 400 francs	due
247.	<i>Il ment</i> comme un arracheur de dents	il ment
248.	<i>Ils devront</i> se présenter ici	ils devront
249.	<i>Nous fondîmes</i> en larmes à sa vue	nous fondîmes
249a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
250.	<i>Tu t'assiérais</i> sur ce tronc s'il n'était couvert de fourmis	tu t'assiérais
250a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
251.	Dans ce cas, <i>il serait né</i> à Florence ?	il serait né
252.	Ne doute pas <i>que j'aie eu</i> raison	que j'aie eu
252a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
253.	Il faut <i>tenir</i> aux qualités essentielles	tenir
254.	<i>Tu romps</i> le pain à table	tu romps
255.	<i>La saison renaissait</i> plus belle que jamais	elles renaissait
256.	A cette nouvelle, <i>vous vous mordîtes</i> les doigts	vous vous mordîtes
257.	En effet, <i>j'avais su</i> ces choses	j'avais su
258.	<i>Tu croirais</i> à son témoignage s'il était loyal	tu croirais
259.	Si c'était vrai, <i>nous aurions senti</i> de l'opposition	nous aurions senti
259a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
260.	Il faut donc <i>que tu aies été</i> d'une sagesse exemplaire	que tu aies été
261.	Rien ne sert de <i>courir</i> , il faut partir à temps	courir
261a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
262.	<i>Il sait</i> toutes ces choses	il sait
263.	<i>Nous nous vêtîmes</i> en vue de la pluie	nous nous vêtîmes
264.	<i>Tu t'étais assis</i> dans l'herbe	tu t'étais assis
265.	Si le vent le pouvait, <i>il romprait</i> les amarres	il romprait
265a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...

266.	Reposé, <i>vous auriez mieux chanté</i>	vous auriez chanté
267.	Je ne crois pas <i>qu'il ait déjà fini</i>	qu'il ait fini
267a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
268.	Il vaut mieux ne rien <i>devoir</i> à autrui	devoir
269.	<i>Tu dois</i> terminer rapidement	tu dois
270.	<i>Les enfants mordaient</i> à belles dents dans leurs tartines	ils mordaient
271.	C'est dans cette belle région <i>qu'ils naquirent</i>	ils naquirent
272.	Est-ce que <i>je craindrais</i> quelque chose avec toi ?	je craindrais
273.	Alors, <i>tu aurais dû</i> m'avertir !	tu aurais dû
274.	Pensez-vous que <i>nous soyons allés</i> aussi vite qu'eux ?	que nous soyons allés
274a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
275.	<i>Savoir</i> se taire est un avantage	savoir
275a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
276.	<i>La cire fond</i> à la chaleur	elle fond
277.	A pas feutrés, <i>vous le suiviez</i>	vous suiviez
278.	<i>Il avait rompu</i> sa chaîne	il avait rompu
278a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
279.	S'ils l'avaient fait, <i>ils auraient eu</i> maille à partir avec leurs ennemis	ils auraient eu
279a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
280.	Il faut <i>asseoir</i> bébé dans sa chaise	asseoir
281.	La poule <i>craint</i> l'épervier	elle craint
282.	<i>Je craignais</i> de me faire du mal	je craignais
282a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
283.	<i>Nous avions fondu</i> des métaux	nous avions fondu
284.	<i>Nous plairions</i> à nos parents par notre courage s'ils nous voyaient en ce moment	nous plairions
285.	Il faut que <i>je sente</i> ta confiance	que je sente
286.	Il faudrait que <i>vous ayez tenu</i> autant que nous	que vous ayez tenu
287.	C'est en 1769 que <i>naît Napoléon</i>	il naît
287a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
288.	<i>Tu savais</i> que tu avais tort	tu savais
289.	<i>Vous aviez mordu</i> à cette idée	vous aviez mordu
290.	Pourvu que <i>ces fillettes ne se soient pas assises</i> sur une fourmilière !	[sises qu'elles se soient as-
291.	<i>Nous sentons</i> le froid	nous sentons
292.	A cette époque, <i>vous fondiez</i> en larmes pour un rien	vous fondiez
293.	Lorsqu' <i>ils eurent menti</i> , ils se repentirent	ils eurent menti
294.	Si vous n'aviez pas touché à votre pain, <i>vous y mordriez</i> maintenant à belles dents	vous mordriez
294a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
295.	Il importe que <i>je te croie</i> sur parole	que je croie
295a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
296.	<i>Vous devez</i> venir au plus vite	vous devez
297.	<i>Tu déplaisais</i> à ton oncle en affirmant cela	tu déplaisais
298.	Lorsque <i>tu eus sauté</i> et dansé, tu rentras	tu eus sauté
298a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
299.	Si papa le pouvait, <i>il me mettrait</i> en pension	il mettrait
300.	Il faut que <i>tu te vêtes</i> convenablement	que tu te vêtes
301.	Comment donc, <i>vous croyez</i> cette plaisanterie !	vous croyez
301a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
302.	Hier, <i>nous riions</i> à chacune de ses réparties	nous riions
302a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...

303.	Quand <i>vous eûtes couru</i> à votre guise, vous étiez à bout de souffle	vous eûtes couru
303a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
304.	<i>Que tu saches</i> cela, peu importe !	que tu saches
305.	<i>Ils tiennent ferme</i>	ils tiennent
306.	Par ces mots <i>Marcel rompait</i> notre amitié	il rompait
307.	Après que <i>nous eûmes revêtu</i> nos costumes et nos masques nous partîmes	nous eûmes revêtu
308.	Si vous nous voyiez ici, <i>vous ririez</i> bien	vous ririez
309.	J'aimerais que <i>tu te tiennes</i> bien	que tu te tiennes
310.	<i>Les hôtes s'asseyent</i> dans les fauteuils d'osier	ils s'asseyent
311.	<i>Nous devons</i> nous hâter davantage	nous devons
312.	<i>Ils avaient répandu</i> des arrosoirs d'eau sur les plates-bandes	ils avaient répandu
312a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
313.	<i>Les bandits répandirent</i> la terreur alentour	ils répandirent
313a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
314.	<i>Qu'il coure</i> , le chevreuil, qu'il coure encore !	qu'il coure
314a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
315.	<i>Il s'y rompit</i> les os	il rompit
316.	S'ils le pouvaient, <i>les comités de Croix-Rouge répandraient</i> davantage les nourritures essentielles chez les peuples affamés	ils répandraient

SÉRIE IV — N^{os} 317 à 429

317.	<i>Tu vaux</i> mieux que cela	tu vaux
318.	<i>Vous acquerrez</i> à l'avenir un grand prestige	vous acquerrez
318a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
319.	<i>En croissant</i> , ces plantes prennent fière allure	en croissant
320.	A partir de ce moment <i>vous cousîtes</i> sans lever la tête	vous cousîtes
320a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
321.	Quand <i>nous eûmes fui</i> ce malheur, nous nous heurtâmes à un autre pire	nous eûmes fui
321a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
322.	<i>Il aurait mieux valu</i> accepter cette proposition	il aurait valu
322a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
323.	Croyez-vous vraiment <i>qu'elles aient cousu</i> cela sans conseils ?	qu'elles aient cousu
324.	J'aurais été fâché que <i>vous eussiez conclu</i> cette affaire sans moi	[conclu] que vous eussiez
324a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
325.	<i>Tu te meus</i> avec aisance dans ces idées	tu te meus
326.	<i>Vous prédiriez</i> l'avenir	vous prédiriez
327.	L'eau, <i>en bouillant</i> , m'a brûlé	en bouillant
328.	A l'abri des bois touffus, désormais, fleurettes discrètes, <i>vous crûtes</i> loin des regards curieux	vous crûtes
329.	Ce sont des motifs <i>peints</i> sur porcelaine	peints
330.	Il est préférable que <i>j'acquièrè</i> parfaitement une langue étrangère	que j'acquièrè
330a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
331.	Je ne mets pas en doute que <i>vous ayez vaincu</i> sans déshonneur	que vous ayez vaincu
331a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...

332. Qui aurait imaginé *que des arbres eussent crû* dans une terre si ingrate ? qu'ils eussent crû
333. *Tu prédis* d'excellentes choses tu prédis
- 333a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
334. *Nos parents nous enverront* à la montagne ils enverront
335. Tu nagerais plus sûrement *en mouvant* tes bras et tes jambes plus énergiquement en mouvant
336. *Il avait assailli* son ennemi par derrière il avait assailli
- 336a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
337. C'est une plante rare, *crue* sur des rives lointaines crue
338. Il faut *que je vaille* beaucoup, selon vous que je vaille
339. Penses-tu *qu'il ait fallu* beaucoup de courage pour franchir cette dalle ? qu'il ait fallu
- 339a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
340. *Mouls* vite ce café ! mouls
341. *Tu crois*, tu grandis, en sagesse et en grâce tu crois
- 341a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
342. Puisqu'il le faut, *nous mourrons* mais l'honneur sera sauf nous mourrons
343. Ainsi *il mourait* seul, emportant son secret il mourait
344. Par cette parole maladroite, *nous nuisîmes* à son avenir nous nuisîmes
345. *Lorsque l'eau aura bouilli*, tu pourras l'utiliser elle aura bouilli
346. S'il était d'accord, *vous nous rejoindriez* au Molard vous rejoindriez
347. Il faisait sa démonstration d'équilibre sans *que j'eusse* la moindre peur que j'eusse
348. Bien *que nous eussions prédit* cet accident, il n'a rien voulu écouter [prédit
que nous eussions
349. *Tu fuis* devant l'averse tu fuis
- 349a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
350. *Ils se mouvront* facilement parmi ces difficultés ils se mouvront
351. *Il fallait* obéir immédiatement il fallait
352. *Nous les rejoignîmes* au sommet nous rejoignîmes
353. C'est une habileté *acquise* à force d'exercice acquise
- 353a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
354. J'aimerais *qu'en nageant tu te meuves* plus régulièrement que tu te meuves
355. Il faudrait *que tu aies résolu* seul cette question que tu aies résolu
356. Je l'aurais attrapé avant *qu'il ne vous eût nui* qu'il eût nui
- 356a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
357. *Je me nuis* par ma négligence je me nuis
358. *Nous concluons* donc, en fin de séance, de les admettre dans notre société nous concluons
359. C'est en *acquérant* de la maîtrise de soi que l'on obtient de grandes satisfactions en acquérant
360. Encore une fois, *vous aviez mû* vos bras au-dessus de l'eau vous aviez mû
361. On a installé une turbine *mue* par la force de l'eau mue
362. *Nous peindrions* avec plaisir ce paysage nous peindrions
363. J'aurais aimé *que tu eusses rejoint* la bande avant moi que tu eusses rejoint
364. *Je vains* ma paresse naturelle je vains
- 364a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
365. A cette menace, *l'ennemi fuira* il fuira
366. *L'eau bouillait* depuis longtemps elle bouillait

367. Après la visite de la fée, *cette plante crût* au bord de
ce ruisseau elle crût
368. Ainsi *ces exemples m'auront suffi* ils auront suffi
369. Je ne doute pas *qu'il faille* travailler qu'il faille
370. *Résous* ce problème ! résous
371. Que *conclus-tu* de cette discussion ? tu conclus
372. *Elles se résoudront* probablement à donner cette
réponse elles se résoudront
373. *En mourant*, il abandonnait à ses enfants son cher
domaine en mourant
374. *Tu peignis* ces anémones à l'aquarelle tu peignis
- 374a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
375. Si tu avais alimenté le feu, *le lait bouillirait* il bouillirait
376. Tu n'accepterais pas cela, à moins *que tu ne fusses*
réellement méchant que tu fusses
- 376a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
377. *Couds* cet ourlet ! couds
378. *J'acquiers* de l'adresse à ce jeu j'acquiers
379. *Il faudra* accepter mon invitation il faudra
380. Hier, à son arrivée, *nous l'assaillions* de questions nous assaillions
- 380a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
381. Un peu plus... *ils étaient morts* ils étaient morts
382. A toi seul, *tu suffirais* à son bonheur tu suffirais
383. *Peins* cette décoration peins
384. *Je ne me suffis* pas à moi-même je suffis
385. Petite plante, *tu croîtras* grâce à mes soins tu croîtras
386. Avec notre chargement, *nous valions* une fortune nous valions
387. L'explorateur raconte : C'est ainsi que *je vainquis* le
grand ours je vainquis
388. Avec quelque effort, *tu vaincrais* tu vaincrais
- 388a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
389. Je désirais *qu'elle chantât* le soir même qu'elle chantât
390. *Rejoins* ton groupe ! rejoins
391. *J'assaille* mon maître de questions j'assaille
393. Hier, *nous repeignons* notre bateau quand la pluie
nous surprit nous repeignons
- 393a. A quel *temps* ce verbe était-il écrit ?
394. Si j'agissais de la sorte, *je ne nuirais* à personne je nuirais
395. On voulait que *nous finissions* au plus vite que nous finissions
396. *Peignons* ce paysage à l'huile peignons
- 396a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
397. *Le blessé se meurt* il meurt
398. *Falloir* travailler ! quel désastre pour certains ! falloir
399. Hier, à cette heure, *nous lui envoyions* un colis nous envoyions
400. Je n'aimerais en aucun cas *que nous nuisions* à sa
réputation que nous nuisions
- 400a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
401. Chacun souhaitait que *vous vinssiez* aussi que vous vinssiez
- 401a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?
402. Qui aurait pensé que *j'eusse moulu* tout ce grain ? que j'eusse moulu
- 402a. A quel *mode* ce verbe était-il écrit ?

¹ L'absence du N° 392 est voulue. Voir p. 51.

403.	<i>Je hais le mensonge</i>	je hais
403a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
404.	Après cet exploit, <i>je vaudrai</i> mon pesant d'or	je vaudrai
405.	Derrière les taillis, je vous ai vus, <i>vous fuyiez</i> à toutes jambes	vous fuyiez
405a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
406.	Il faut bien <i>que nous résolvions</i> ce problème	que nous résolvions
407.	Il appréhendait <i>que ses vieux parents ne mourussent</i> de cette émotion	qu'ils mourussent
408.	<i>Prédisez</i> , je vous prie, le temps de demain !	prédisez
409.	Cet arbre <i>croît</i> et prospère rapidement	il croît
410.	<i>Je moudrai</i> du maïs en semoule	je moudrai
411.	L'autre jour, dans votre discussion, <i>vous rejoigniez</i> tout à fait l'opinion de ce philosophe	vous rejoigniez
412.	Si tu le permettais, <i>je coudrais</i> ce galon	je coudrais
413.	Il est heureux <i>que vous concluiez</i> enfin	que vous concluiez
413a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
414.	<i>On me renvoie</i> au grand dictionnaire	on renvoie
415.	<i>Nous cousins</i> en chantant	nous cousins
416.	Nous préférons <i>valoir</i> davantage que notre apparence	valoir
416a.	A quel <i>mode</i> ce verbe était-il écrit ?	...
417.	<i>Sa volonté vainc</i> tous les obstacles	elle vainc
417a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
418.	Il faudrait <i>qu'ils meurent</i> tous sans voir cela	qu'ils meurent
419.	<i>Le lait bout</i>	il bout
420.	<i>Mourir</i> paisiblement, c'est le vœu de beaucoup	mourir
421.	Actuellement <i>cette édition vaut</i> très cher	elle vaut
422.	Aujourd'hui, <i>les moulins de Daudet ne moulent</i> plus de blé	ils moulent
423.	Quel bonheur de <i>se mouvoir</i> avec aisance dans une langue étrangère.	mouvoir
424.	Avec le pique-nique contenu dans nos sacs, <i>nous nous</i> <i>suffisons</i> à nous-mêmes.	nous nous suffisons
425.	Enfin <i>elle se résout</i> à se taire	elle se résout
426.	<i>Ils acquièrent</i> chaque jour plus d'habileté	ils acquièrent
426a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...
427.	<i>Il faut</i> être loyal	il faut
428.	<i>Vous rejoignez</i> maintenant le premier groupe	vous rejoignez
429.	Nous espérons que cet hiver <i>chacun pourra</i> à la nourriture des oiseaux	il pourra
429a.	A quel <i>temps</i> ce verbe était-il écrit ?	...

ANNEXE II

Liste des 158 formes verbales dictées aux élèves

(Enquête principale V. 45)

SÉRIE I — N^{os} 1 à 23

Exemples :

- a) *Paul et André reviendront* dans une heure ils reviendront
 b) *Je vais* à la laiterie je vais

1. *Le bûcheron coupe* du bois dans la forêt il coupe
2. *Vous êtes* tous capables de faire ce travail vous êtes
3. A la gare, on lit : Défense de *traverser* les voies traverser
4. *Nous faisons* des démarches pour aller à Paris nous faisons
5. Demain, *je couperai* du bois je couperai
6. C'est l'heure d'*aller* à l'école aller
7. Avec ses lunettes, *Jean voit* aussi bien que vous ou moi il voit
8. Si j'avais mon porte-monnaie, *je vous donnerais* volontiers la somme dont vous avez besoin je donnerais
9. A onze heures *les enfants reviennent* de l'école ils reviennent
10. Je sais que *vous dites* toujours la vérité vous dites
11. *Tu dois* terminer cet ouvrage rapidement tu dois
12. Si tu m'avais aidé, *je saurais* tout cela je saurais
13. *Vous faites* plaisir à vos parents vous faites
14. *Il sait* l'italien il sait
15. Dans quelques jours *mes amis sauront* s'ils peuvent aller en France ils sauront
16. Quand Paul entra, *nous faisons* des projets d'excursion nous faisons
17. Est-ce que *tu pars* déjà demain matin ? tu pars
18. *Tu croirais* à son témoignage si cet homme était loyal tu croirais
19. *Jean met* son manteau et sort il met
20. *Le train part* à 8 heures 50 il part
21. *Je crois* que vous me voulez du bien je crois
22. *Tu mets* des fleurs dans un vase tu mets
23. *Vous croyez* tout ce qu'on vous raconte vous croyez

SÉRIE II — N^{os} 24 à 54

24. Il faut que *j'aie* une réponse avant ce soir que j'aie
25. Dans le bois, *nous avons eu* peur nous avons eu
26. *Faites* silence ! faites
27. *Sois* patient ! sois
28. Je ne crois pas que *Paul ait* beaucoup d'ardeur au travail qu'il ait

29.	<i>Roger a eu froid en rentrant du bain</i>	il a eu
30.	<i>Il faut que je sois prêt dans une heure</i>	que je sois
31.	<i>Il faut que les voyageurs fassent un grand détour</i>	qu'ils fassent
32.	<i>Va chercher mon manteau !</i>	va
33.	<i>Il faut que nous ayons le courage d'aller jusqu'au bout</i>	que nous ayons
34.	<i>Ces enfants ont eu un prix</i>	ils ont eu
35.	<i>Nous désirons tous que nos filleuls de guerre soient heureux</i>	qu'ils soient
36.	<i>Il faut que j'aille à la bibliothèque</i>	que j'aille
37.	<i>Il ne faut pas que des garçons aient peur de l'eau</i>	qu'ils aient
38.	<i>Je désire que tu viennes me voir demain</i>	que tu viennes
39.	<i>Mets-toi dans ce fauteuil !</i>	mets
40.	<i>Aie confiance ! tout ira bien</i>	aie
41.	<i>Hier, je ne savais pas encore si je pourrais lui rendre visite</i>	je pourrais
42.	<i>Ayons un peu de courage !</i>	ayons
43.	<i>Faut-il vraiment que je fasse toute cette besogne ?</i>	que je fasse
44.	<i>Il faudrait que tu puisses prendre le premier train</i>	que tu puisses
45.	<i>Bois cette tasse de chocolat !</i>	bois
46.	<i>Il faut être loyal</i>	il faut
47.	<i>Ces murs retiennent les avalanches</i>	ils retiennent
48.	<i>Ecrivez-moi une lettre !</i>	écrivez
49.	<i>Tu vis dans un beau pays</i>	tu vis
50.	<i>Tu descends l'escalier trop bruyamment</i>	tu descends
51.	<i>Je bois une eau fraîche</i>	je bois
52.	<i>Mon chien me suit partout</i>	il suit
53.	<i>Vis heureux !</i>	vis
54.	<i>Veuille, je te prie, me rendre un service !</i>	veuille

SÉRIE III — Nos 55 à 74

55.	<i>Il a plu toute la nuit</i>	il a plu
56.	<i>Tu retins la porte de toutes tes forces et demandas de l'aide</i>	tu retins
57.	<i>Aujourd'hui mon père finit son travail à midi</i>	il finit
58.	<i>L'été dernier, je nourrissais chaque jour les lapins de la ferme</i>	je nourrissais
59.	<i>Les touristes ont rempli leurs gourdes à la fontaine</i>	ils ont rempli
60.	<i>Finis vite ton ouvrage !</i>	finis
61.	<i>On me renvoie au grand dictionnaire</i>	on renvoie
62.	<i>Plus tard tu connaîtras l'histoire de l'ancienne Egypte</i>	tu connaîtras
63.	<i>Tu sens combien chacun t'apprécie ?</i>	tu sens
64.	<i>Je construis une cabane</i>	je construis
65.	<i>Jean connaît bien son pays</i>	il connaît
66.	<i>Ainsi ces exemples m'auront suffi</i>	ils auront suffi
67.	<i>Le gel a nui aux arbres fruitiers</i>	il a nui
68.	<i>Je connais deux langues étrangères</i>	je connais
69.	<i>Le cordonnier coud une semelle</i>	il coud
70.	<i>Sens le parfum de cette rose !</i>	sens
71.	<i>Le soleil a lui dans un ciel sans nuage</i>	il a lui
72.	<i>Couds cet ourlet !</i>	couds
73.	<i>Construis ton radeau et franchis la rivière !</i>	construis
74.	<i>Nous vîmes le chercher à la tombée de la nuit</i>	nous vîmes

SÉRIE IV — N^{os} 75 à 158

75. Vous avez dit un mensonge vous avez dit
 76. Je désirais qu'elle chantât le soir même qu'elle chantât
 77. Nous sommes revenus à la nuit tombante nous sommes revenus
 78. Alors, tu aurais dû m'avertir tu aurais dû
 79. Qui aurait imaginé que des arbres eussent crû dans une
 terre si ingrate ? qu'ils eussent crû
 80. Il aura mis trois jours pour achever son travail il aura mis
 81. On dut le cacher pendant trois jours on dut
 82. Ils ont écrit des cartes postales ils ont écrit
 83. Nous riions à gorge déployée quand la sonnette
 retentit nous riions
 84. Les élèves sont sortis malgré la pluie ils sont sortis
 85. Il a pris froid il a pris
 86. Hier, à ces heures, nous lui envoyions un colis nous envoyions
 87. Nous avons sorti les chaises de jardin nous avons sorti
 88. J'ai cuit des haricots pour mon dîner j'ai cuit
 89. Il se plaît à la campagne il se plaît
 90. Nous avons conduit nos invités au bord du lac nous avons conduit
 91. Je me plais dans cette chambre je plais
 92. Forgeron, tu bats le fer sur ton enclume tu bats
 93. Après cet exploit, je vaudrai mon pesant d'or je vaudrai
 94. Nous aurons plu, paraît-il, à vos amis nous aurons plu
 95. Avec notre chargement, nous valions une fortune nous valions
 96. Il bat son adversaire de justesse il bat
 97. Tu peins à l'aquarelle tu peins
 98. Dans quelques années ce timbre vaudra davantage il vaudra
 99. Il faut que nous craignons les mauvaises compagnies
 que nous craignons
 100. Derrière les taillis, je vous ai vus, vous fuyiez à toutes
 jambes vous fuyiez
 101. Quand nous eûmes fui ce malheur, nous nous heur-
 tâmes à un autre, pire nous eûmes fui
 102. Ces meubles valaient 300 francs avant la guerre ils valaient
 103. Il peint un paysage aimé il peint
 104. Probablement, j'aurai craint de vous importuner j'aurai craint
 105. Petit Jacques mord dans son pain il mord
 106. L'observatoire météorologique a prédit la pluie il a prédit
 107. Je courais aussi vite que mes jambes me portaient je courais
 108. Tu mords à belles dents dans cette pomme tu mords
 109. Puisqu'il le faut, nous mourrons mais l'honneur sera
 sauvé nous mourrons
 110. Bientôt, elles cueilleront les poires de leur verger elles cueilleront
 111. Le jour naît, le soleil va se lever il naît
 112. Mords dans cette prune ! mords
 113. Bien que nous eussions prédit cet accident, il n'a rien
 voulu écouter [prédit
 que nous eussions
 114. Un peu plus... ils étaient morts ils étaient morts
 115. Dans ce champ, on a cueilli des jonquilles on a cueilli
 116. Ainsi, il mourait seul, emportant son secret il mourait
 117. Vous rejoignez maintenant le premier groupe vous rejoignez
 118. Je répands du savon sur une tache je répands
 119. Rejoins tes amis ! rejoins

120. Aujourd'hui, *nous cueillons* des narcisses nous cueillons
121. J'aurais aimé *que tu eusses rejoint* la patrouille avant moi que tu eusses rejoint
122. *Ce muguet répand* un délicieux parfum il répand
123. *Notre chêne revêt* sa parure d'automne il revêt
124. Ce paysan n'aime pas *que nous cueillions* des narcisses dans son pré que nous cueillons
125. Encore une fois, *vous aviez mû*, en nageant, vos bras au-dessus de l'eau vous aviez mû
126. L'autre jour, dans votre discussion, *vous rejoigniez* tout à fait l'opinion de ce philosophe vous rejoigniez
127. *Répands* des grains dans ce sillon ! répands
128. *Tu te meus* avec aisance dans ces idées tu te meus
129. *Nous nous vêtîmes* en vue de la pluie nous nous vêtîmes
130. *Le soldat rejoint* sa section il rejoint
131. *Je revêts* mes plus beaux atours je revêts
132. *Qu'il coure*, le chevreuil, qu'il coure encore ! qu'il coure
133. On a installé une turbine *mue* par la force de l'eau . mue
134. *Je mouds* le grain de la dernière moisson je mouds
135. Hier, à son arrivée, *nous l'assaillions* de questions . nous assaillions
136. *Elle résout* cette difficulté sans peine elle résout
137. *Son discours a ému* tout l'auditoire il a ému
138. Je vous prie de vous *asseoir* asseoir
139. En attendant, il est convenable *que nous nous asseyions* [asseyions]
140. *Mouds vite* ce café ! mouds
141. Si tu étais fatigué, *tu l'assiérais* sur ce tronc tu t'assiérais
142. Pourvu *que ces fillettes ne se soient pas assises* dans cette herbe humide qu'elles se soient assises
143. *Résous* ce problème ! résous
144. *Je vains* ma paresse naturelle je vains
145. *Vous acquerrez*, à l'avenir, un grand prestige vous acquerrez
146. *Je m'assieds* lourdement je m'assieds
147. *Paul et André acquièrent* chaque jour plus d'habileté . ils acquièrent
148. *Les hôtes s'asseyent* dans les fauteuils ils s'asseyent
149. *Tu crois*, tu grandis en sagesse et en grâce tu crois
150. C'est *en acquérant* de la maîtrise de soi que l'on obtient de grandes satisfactions en acquérant
151. *Sa volonté vainc* tous les obstacles elle vainc
152. Après la visite de la fée, *cette plante crût* au bord de ce ruisseau elle crût
153. *J'acquiers* de l'adresse à ce jeu j'acquiers
154. C'est une plante rare, *crue* sur des rives lointaines . crue
155. *Cet arbre croît* et prospère rapidement il croît
156. Il est préférable *que j'acquière* parfaitement une langue étrangère que j'acquière
157. *Peins* cette décoration ! peins
158. Je l'aurais attrapé avant *qu'il ne vous eût nui* qu'il eût nui

Index des verbes contenus dans cet ouvrage

A. LISTE PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE

Remarques : 1. Les verbes-types sont en majuscules. 2. Chaque verbe est précédé du numéro du verbe-type auquel il appartient. 3. A droite le numéro des pages où se rencontrent les verbes de la liste.

- | | |
|---|--|
| 67. ABSOUDRE 40, 58, 59, 235, 238, 249 | 57. CROIRE 40, 179, 186, 235, 237, 249 |
| 29. ACQUÉRIR 40, 179, 185, 234, 238, 249 | 72. CROÎTRE 40, 60, 179, 186, 196, 235, 238, 249 |
| 3. AIMER 40, 179, 185, 234, 237, 248 | 21. CUEILLIR 40, 179, 185, 234, 237, 249 |
| 18. ALLER 39, 40, 118, 179, 185, 195, 234, 237, 248 | 59. cuire 186, 196 |
| 5. appeler 57, 237 | |
| 20. ASSAILLIR 40, 51, 179, 185, 234, 238 | 71. DÉCROÎTRE 40, 58, 59, 235, 238, 249 |
| 45. ASSEOIR 40, 179, 186, 234, 237, 249 | 10. DÉPECER 40, 57, 59, 234, 238, 249 |
| 68. atteindre 238 | 62. descendre 186 |
| 62. attendre 237 | 33. DEVOIR 40, 60, 179, 186, 234, 237, 249 |
| 1. AVOIR 40, 54, 117, 140, 179, 185, 194, 234, 238, 248 | 49. DIRE 40, 179, 186, 234, 237, 248 |
| | 53. distraire 58, 238, 249 |
| 73. BATTRE 40, 179, 186, 197, 235, 238, 249 | 3. donner 237 |
| 16. BÉNIR 40, 58, 59, 234, 238, 249 | 25. DORMIR 40, 179, 185, 234, 237, 248 |
| 58. BOIRE 40, 179, 186, 235, 237, 248 | 52. ÉCRIRE 40, 179, 186, 234, 237, 248 |
| 28. BOUILLIR 40, 179, 185, 234, 238, 249 | 34. ÉMOUVOIR 40, 179, 186, 234, 237 |
| | 13. employer 57, 238, 249 |
| 6. CÉDER 40, 57, 58, 234, 237 | 31. enfuir (s') 238 |
| 9. commencer 57, 237 | 14. ENVOYER 40, 56, 179, 185, 195, 234, 237, 249 |
| 61. CONCLURE 40, 179, 186, 235, 238, 249 | 6. espérer 57, 237, 248 |
| 59. CONDUIRE 40, 179, 186, 235, 237, 248 | 2. ÊTRE 40, 60, 140, 179, 185, 234, 238, 248 |
| 69. CONNAÎTRE 40, 179, 186, 235, 237, 249 | |
| 59. construire 186 | 56. FAIRE 40, 179, 186, 235, 237, 249 |
| 65. COUDRE 40, 179, 186, 196, 235, 238, 249 | 36. FALLOIR 40, 179, 186, 234, 237, 248 |
| 22. COURIR 40, 179, 185, 192, 234, 237, 249 | 62. FENDRE 40, 179, 186, 235, 237, 248 |
| 68. CRAINDRE 40, 138, 179, 186, 235, 238, 249 | 15. FINIR 40, 179, 185, 234, 237, 249 |
| | 62. fondre 186, 196 |
| | 31. FUIR 40, 179, 185, 234, 238, 249 |
| | |
| | 17. HAÏR 40, 60, 179, 185, 195, 234, 238, 249 |
| | 48. INTERDIRE 40, 179, 186, 234, 238, 249 |

77. interrompre 238
5. JETER 40, 57, 58, 234, 237, 248
68. joindre 186
4. lever 57, 237, 248
51. LIRE 40, 179, 186, 234, 237, 248
60. luire 186, 238, 249
7. MANGER 40, 57, 58, 234, 237, 248
50. MAUDIRE 40, 58, 59, 234, 238, 249
26. mentir 185
74. METTRE 40, 179, 186, 235, 237, 248
62. mordre 186
64. MOUDRE 40, 179, 186, 196, 235, 238, 249
23. MOURIR 40, 179, 185, 234, 237, 249
35. MOUVOIR 40, 60, 179, 186, 195, 234, 238, 249
70. NAÎTRE 40, 179, 186, 235, 238, 249
13. NETTOYER 40, 57, 59, 234, 238
60. NUIRE 40, 179, 186, 235, 238
19. OFFRIR 40, 179, 185, 234, 237, 248
19. ouvrir 237
26. partir 185, 237, 248
12. PAYER 40, 57, 59, 234, 237, 249
68. peindre 186
4. PELER 40, 57, 58, 234, 237
9. PLACER 40, 57, 58, 234, 237, 248
55. PLAIRE 40, 179, 186, 235, 237, 249
34. pleuvoir 186, 195, 237, 249
44. POURVOIR 40, 179, 186, 234, 238, 249
40. POUVOIR 40, 179, 186, 234, 237, 248
63. PRENDRE 40, 138, 179, 186, 235, 237, 249
37. PRÉVALOIR 40, 58, 59, 234, 238, 249
42. PRÉVOIR 40, 58, 59, 234, 238, 249
8. PROTÉGER 40, 57, 58, 234, 238, 249
11. RAPÉCER 40, 57, 59, 234, 238, 249
32. RECEVOIR 40, 179, 185, 234, 237, 248
62. répandre 186
66. RÉSOUDRE 40, 60, 179, 186, 235, 238, 249
46. RIRE 40, 179, 186, 234, 237, 249
77. ROMPRE 40, 138, 179, 186, 235, 238, 249
41. SAVOIR 40, 179, 186, 195, 234, 237, 248
26. SENTIR 40, 179, 185, 234, 237
27. SERVIR 40, 179, 185, 234, 237, 248
26. sortir 185
47. SUFFIRE 40, 179, 186, 234, 238, 249
75. SUIVRE 40, 179, 186, 235, 237, 248
54. TAIRE 40, 58, 59, 235, 238, 249
30. TENIR 40, 179, 185, 195, 234, 237
53. TRAIRE 40, 58, 59, 235, 238
20. tressaillir 238, 249
78. VAINCRE 40, 138, 179, 186, 197, 235, 238, 249
38. VALOIR 40, 179, 186, 234, 238, 249
30. venir 38, 185, 237, 248
24. VÊTIR 40, 179, 185, 195, 234, 238, 249
76. VIVRE 40, 179, 186, 235, 237, 248
43. VOIR 40, 179, 186, 234, 237, 249
39. VOULOIR 40, 179, 186, 234, 237, 248

B. LISTE PAR ORDRE NUMÉRIQUE DES VERBES-TYPES

- | | | |
|----------------------|----------------------------|---------------------|
| 1. AVOIR | 12. PAYER | 23. MOURIR |
| 2. ÊTRE | 13. NETTOYER, employer | 24. VÊTIR |
| 3. AIMER, donner | 14. ENVOYER | 25. DORMIR |
| 4. PELER, lever | 15. FINIR | 26. SENTIR, mentir, |
| 5. JETER, appeler | 16. BÉNIR | partir, sortir |
| 6. CÉDER, espérer | 17. HAÏR | 27. SERVIR |
| 7. MANGER | 18. ALLER | 28. BOUILLIR |
| 8. PROTÉGER | 19. OFFRIR, ouvrir | 29. ACQUÉRIR |
| 9. PLACER, commencer | | |
| 10. DÉPECER | 20. ASSAILLIR, tressaillir | 30. TENIR, venir |
| 11. RAPÉCER | 21. CUEILLIR | 31. FUIR, s'enfuir |
| | 22. COURIR | 32. RECEVOIR |

- | | | |
|------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 33. DEVOIR | 50. MAUDIRE | 64. MOUDRE |
| 34. ÉMOUVOIR, pleuvoir | 51. LIRE | 65. COUDRE |
| 35. MOUVOIR | 52. ÉCRIRE | 66. RÉSOUDRE |
| 36. FALLOIR | 53. TRAIRES, distraire | 67. ABSOUDRE |
| 37. PRÉVALOIR | 54. TAIRE | 68. CRAINDRE, atteindre, |
| 38. VALOIR | 55. PLAIRE | joindre, peindre |
| 39. VOULOIR | 56. FAIRE | 69. CONNAÎTRE |
| | 57. CROIRE | |
| 40. POUVOIR | 58. BOIRE | 70. NAÎTRE |
| 41. SAVOIR | 59. CONDUIRE, construire, | 71. DÉCROÎTRE |
| 42. PRÉVOIR | cuire | 72. CROÎTRE |
| 43. VOIR | | 73. BATTRE |
| 44. POURVOIR | 60. NUIRE, luire | 74. METTRE |
| 45. ASSEoir | 61. CONCLURE | 75. SUIVRE |
| 46. RIRE | 62. FENDRE, attendre, | 76. VIVRE |
| 47. SUFFIRE | descendre, fondre, | 77. ROMPRE, interrompre |
| 48. INTERDIRE | mordre, répandre | 78. VAINCRE |
| 49. DIRE | 63. PRENDRE | |

Table analytique des matières

- Abréviations 280
 accord (fautes d'); voir sous *fautes*
 acquisition (seuil d') 93, 106, 214
 – des temps 134
 action (l') 260
 addition; voir sous *fautes*
 âge optimum 259
 – des sujets 76
 anthropocentrique (une conception) 14
 apprentissage 255
 autonomie 15
- Barbarismes 136, 143; voir aussi sous *fautes*
 but de l'école publique 11, 35
- Cacographies 129
 catégories flexionnelles 48, 259
 cause; voir *étimologie*
 chrétienne (une conception) 14
 classement des formes verbales dans un tableau de conjugaison 216
 classification des verbes 256
 – des fautes 159, 191, 197
 clinique (la méthode) 206
 collaborateurs 133
 collégiens 214
 communautaire (école) 15
 – (enseignement) 258
 – (méthode) 17
 comparaisons 29, 79
 conditions extérieures 113
 conditionnel (le) 221; voir aussi sous *présent et passé*
 confusion avec un autre mot; voir sous *fautes*
 conjugaison (la) 25, 37, 236
 – (son enseignement) 259
 contexte; voir *phrase-contexte*
 contexte linguistique 256
 contrôle du rendement de l'enseignement 260
 corrélation entre l'orthographe des formes verbales et la reconnaissance des modes et des temps 229
 cotation des travaux 81
- courbe de fréquence 83
 culture (la) 26
- Date des épreuves 68
 degrés scolaires 89, 102
 dépouillement 129
 désinence (la) 47
 dictionnaire de l'Académie 20, 22, 24, 189
 difficultés de la conjugaison 108
 – des formes verbales 128
 – des temps 148
 – des terminaisons 148
 difficulté (degré de) 254, 260
- Ecart étalon 177
 échelons de difficulté 177, 181
 école (l') 15, 81
 – et l'orthographe 20
 – sur mesure 81
 écoles sollicitées 69
 écrits spontanés des enfants 255
 efficacité 31
 élève (l') 257
 enseignement secondaire inférieur 242
 étimologie 131, 146, 159, 192, 197, 206
 exercices 168, 257
 exercisation 255
 expérience (l') 31
 – (une) 34
 expérimentale (la méthode) 34
 expérimentation (l') 34, 254, 260
 expérimenter 34
- Faits (les) 33, 254
 fascicules d'entraînement 257
 fatigue (la) 52, 111
 fautes les plus fréquentes (les) 29, 129, 134, 216, 254
 fautes rencontrées dans nos enquêtes 147, 184
 fautes de personnes 148, 184, 188, 198, 200
 – de temps 136, 148, 149, 158, 184, 190, 198, 201
 – de verbes 156, 185, 194, 198, 202

- fautes d'accord 149, 150, 154, 188
 – de genres et de nombre 198, 200
 – de règles 198, 204
 – confusion avec un autre mot 198, 205
 – omission 198, 205
 – addition 198, 205
 – transposition 198, 205
 – substitution 198, 206
 – barbarismes 136, 148, 149, 164, 185, 197
 fiches d'entraînement 257
 filles; voir sous *garçons et filles*
 fin de l'école publique; voir sous *but*
 finales des mots 158
 flexion (la) 47
 fonctionnelle (école) 15
 – (méthode) 17
 – (pédagogie) 254, 258
 formes écrites de la conjugaison 255
 – flexionnelles 38, 60, 129, 169, 172, 256, 259
 – problèmes 140, 160, 191, 220
 France 12, 13
 fréquence d'emploi 146, 180, 254, 259, 260
 – – des verbes 181, 259
 futur antérieur 152, 220, 245
 – simple 64, 136, 152, 219, 244

 Garçons et filles 87, 96, 209
 genre (fautes de); voir sous *fautes*
 globale (manière) 255
 grammaire (la) 28
 – et orthographe 231
 groupes de verbes : 1^{er} groupe, 2^e groupe, 3^e groupe 236

 Habitudes graphiques 257
 homme (l') 12, 260
 homonymes 18
 homophones (les) 149, 150, 167, 255
 homophonie 18, 187
 humaniste (une conception) 14
 hypothèses 34, 246, 254, 260

 Illogismes de l'orthographe française 139
 imparfait de l'indicatif 139, 152, 220, 244
 – du subjonctif 144, 149, 152, 245
 impératif 141, 149, 152, 222, 244
 indicatif (l') 219; voir sous *présent*, *imparfait et plus-que-parfait*

 indice d'acquisition 45, 117, 133, 259
 – – des formes flexionnelles 169
 – – des modes et des temps 216
 – – des terminaisons 129, 134
 – de concordance 86
 – de rendement 93
 – de symétrie 224
 individu (l') 258
 individualisation de l'enseignement 257
 infinitif (l') 135, 152, 218, 244
 informatrice (action) 16
 instituteur (l') 15
 instituteurs (les) 260
 instruction (l') 31, 35
 instructions au corps enseignant 71

 Jugement de relation 216
 – sur nos valeurs 136

 Langue écrite (la) 16
 – maternelle 258
 – parlée 16, 255
 – (aspect actif et passif) 17
 – (sa culture) 256
 – (son enseignement) 15
 lecture et orthographe 158
 libérateur (enseignement) 258
 loi genevoise sur l'instruction publique 11

 Majoration des indices 115, 126
 médian 84, 93, 96, 208
 mesure (la) 33
 méthode d'enseignement (la) 256, 259
 méthode d'investigation (la) 32
 méthodologie pour l'enseignement de la conjugaison 131, 146, 254
 méthodologique (la question) 32
 minimum indispensable 259
 modes du verbe 61
 – (leur reconnaissance) 49, 65, 207, 229
 moyenne arithmétique (la) 84, 96, 208

 Névralgique (le point) 29, 126, 131, 181, 254, 256
 nombre (fautes de); voir sous *fautes*

 Observation (l') 33
 omission; voir sous *fautes*
 orthographe (l') 18, 168, 211, 258
 – son enseignement 20
 – le problème de 258
 – sa réforme 21, 258
 orthographe (le péril) 19, 256

- Paradigmes 256
 participe (le) 222
 participe passé 28, 144, 171, 194
 — avec *avoir* 23, 28, 29, 157, 163
 — présent 142, 149, 152, 244
 passé antérieur 152, 221, 245
 — composé 152, 221, 244
 — simple 142, 152, 220, 244
 — du conditionnel 152, 245
 — du subjonctif 152, 245
 pédagogie expérimentale (la) 30, 83
 — (ses problèmes) 31, 35, 258, 260
 pédologique (point de vue) 254
 personnaliste (une conception) 14
 personne (la) (personnalisme) 14, 258
 — (les fautes de); voir sous *fautes*
 perturbateurs (éléments) 68, 108, 111
 phrase-contexte 49, 196
 plan d'étude de la conjugaison 128, 153, 168, 184, 242, 248, 253, 254
 plan d'études de l'école primaire genevoise 17, 41, 105, 109, 128, 180, 239, 251, 260
 plus-que-parfait de l'indicatif 152, 221, 244
 — du subjonctif 152, 245
 point névralgique; voir sous *névralgique*
 polygone de fréquence 175
 praticiens de l'enseignement (les) 168, 206, 245, 251
 présent du conditionnel 137, 152, 244
 — de l'indicatif 63, 137, 138, 139, 152, 219, 244
 — du subjonctif 140, 149, 152, 244
 pronom personnel sujet 158
 prononciation (la) 206, 256
 psychologie (la) 216
 psychologique (la question) 32, 260
 psycho-pédagogie 180
- Qualité (la) 35
 quantité (la) 35
 quartile inférieur 93
- Radical du verbe 169
 raisonnement (un) 34
 rapports (des) 34
 rationalisation 31
 — de l'enseignement de la conjugaison 258
 — de l'enseignement de l'orthographe 27
- recherche scientifique (la) 168
 recrues (soldats) 151
- réflexion (la) 31, 34
 réforme de l'orthographe; voir sous *orthographe*
 règles flexionnelles 256, 259
 — (fautes de); voir sous *fautes*
 religieuse (une conception) 14
 rendement de l'enseignement 29, 32
 — de la conjugaison 43, 46, 81, 108, 126
 représentatives (valeurs) 83
 résultats généraux 95, 118
- Science appliquée 35
 séries de verbes 90, 213
 simplification de l'orthographe; voir sous *orthographe* (réforme de l')
 société (la) 258
 sociologique (la question) 32, 254, 260
 spéculation 260
 spiritualiste (une conception) 14
 statistique (la) 83
 subjonctif (le) 221; voir aussi sous *présent, passé, imparfait et plus-que-parfait*
 substitution; voir sous *fautes*
 sujets participant aux enquêtes 74
 systématique (enseignement) 141, 255
 système verbal français 254
- Taylorisation 35
 temps du verbe 61, 129, 243
 — leur niveau d'acquisition 134
 — leur fréquence d'emploi 150
 — leur reconnaissance 49, 65, 207, 229
 — composés 245
 — (fautes de); voir sous *fautes*
 terminaisons du verbe 63, 129, 134
 tolérances orthographiques 23
 transposition; voir sous *fautes*
- Usage en orthographe (l') 92, 141, 255
- Valeurs représentatives 83
 variation moyenne 174
 verbe (le) 37, 236, 246
 verbes (fréquence de leur emploi) 259
 verbes-types 39, 53, 173, 259
 verbes du type *aimer* 178, 236, 239
 — *finir* 178, 236, 239
 — en *-eler* 25
 — en *-eter* 25
 — en *-ger* 25
 — (fautes de); voir sous *fautes*
 vocabulaire fondamental 27, 259

Index alphabétique des auteurs cités dans le corps de l'ouvrage

- | | | |
|--|--|-------------------------|
| Aristizabal 27, 28, 29,
43, 57, 58, 150, 181, 233,
250 | Dauzat, Albert 24, 25 | Lavelle, Louis 34 |
| Atzenwiler, Albert 12 | Dottrens, Robert 27, 30,
54 | Le Châtelier, Henry 33 |
| Ayres, Leonard, P. 177 | Dubois, F. 28, 29, 49,
54, 58, 177, 250 | Leygues, Georges 23 |
| Babeuf, Gracchus 22 | Duprat, G.-L. 11 | Linné, Charles de 197 |
| Bacon, François 9, 33 | Estienne, Robert 21 | Marthaler, Théo 63, 280 |
| Beaulieux, Charles 22 | Faguet, Emile 23 | Massarenti, Dino 27 |
| Beke, Vander G. E. 27 | Firmin-Didot, Ambroise
22 | Meyer, Paul 23 |
| Bernard, Claude, 32, 34 | Frei, Henri 152 | Meylan, Louis 13, 15 |
| Beslais, A. 24 | Freinet, Célestin 24, 151,
232 | Mézeray, François 22 |
| Binet, Alfred 33 | Gauss, Ch.-Fréd. 175 | Mounier, Emmanuel 14 |
| Bourgeois, Léon 23 | Girard, le Père Grégoire
13 | Olivet, abbé d' 22 |
| Bravais-Pearson 229 | Goosens, Gérard 28, 80,
145 | Pécaut, Félix 13 |
| Briand, Aristide 23 | Guizot, François 31 | Pernot, Hubert 24 |
| Bridel, Ph. 13 | Gusdorf, G. 16 | Pestalozzi, Henri 12 |
| Bruneau, Charles 24 | Haygood, J. D. 27 | Pirenne, Albert 28 |
| Brunot, Ferdinand 23,
51 | Kaeding 63 | Planchard, Emile 30 |
| Buyse, Raymond 31 | Kahn, Félix 152 | Prescott, D. A. 27 |
| Chaumié, Joseph 23 | Lafitte-Houssat, Jacques
24 | Raoux, Edouard 22 |
| Claparède, Edouard 17,
33, 81 | Lambert, J. 29, 131, 158,
197, 198 | Roller, Samuel 28, 30 |
| Clédat, Léon 22, 23 | Langevin, Paul 24, 26 | Ronsard, Pierre de 22 |
| Collin, R. 28 | | Rougemont, Denis de 12 |
| Condillac, abbé de 37 | | Simon, Dr Th. 30, 158 |
| Corneille, Pierre 22 | | Vaney, V. 158 |
| Cousinet, Roger 231, 256 | | Vinet, Alexandre 13, 31 |
| Damourette, Jacques
19, 24 | | Vinette, Roland 27 |
| | | Wallon, H. 24 |

Index alphabétique des institutions citées dans le corps de l'ouvrage

Académie française	20, 22, 23	Institut supérieur de pédagogie du Hainaut	80
Conseil supérieur de l'Education nationale	24	Laboratoire de didactique expérimentale de Louvain	28, 43
Conseil supérieur de l'Instruction publique	23	Laboratoire de pédagogie expérimentale (Genève)	30, 79, 82, 145
Conseil d'Etat de Genève	23	Société pédagogique de la Suisse romande	22
Coopérative de l'enseignement laïc	151	Université de Bruxelles	80
Ecole moderne française (l')	24		

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	11
A. <i>La fin de l'école publique</i>	11
1. Légitimité d'une préoccupation finaliste	11
2. Le but, d'après les textes législatifs, de notre école publique	11
3. L'homme, fin de l'école suisse	12
4. La personne	14
5. L'école au service de la personne	15
B. <i>L'enseignement de la langue maternelle</i>	15
1. La langue, organe privilégié de l'« information personnaliste »	15
2. L'enseignement de la langue : son contenu	16
3. L'enseignement de la langue : la méthode	17
C. <i>Le problème de l'orthographe</i>	18
1. Caractères de l'orthographe française	18
2. Valeur et dangers de l'orthographe française	18
3. L'école et l'orthographe	20
D. <i>La réforme de l'orthographe</i>	21
1. Du ^{xiii} ^e au ^{xvi} ^e siècle	21
2. Du ^{xvi} ^e siècle à la Révolution	21
3. Le ^{xix} ^e siècle	22
4. Le ^{xx} ^e siècle	23
5. Remarques sur l'opportunité d'une réforme	26
E. <i>Rationalisation de l'enseignement de l'orthographe</i>	27
1. Que faut-il enseigner ?	27
2. Quand faut-il enseigner les notions dont on a dressé l'inventaire ? . .	28
3. Comment enseigner les notions du programme ?	29
4. Quel est le rendement de l'enseignement de l'orthographe ?	29
F. <i>Le concours de la pédagogie expérimentale</i>	30
1. Brève définition de la pédagogie expérimentale	30
2. Les problèmes	31
3. Les méthodes d'investigation	32
a) L'observation	33
b) La mesure	33
c) La réflexion	34
d) L'expérimentation	34
4. La pédagogie expérimentale et la fin de l'école	35
Chapitre premier. TRAVAUX D'APPROCHE	37
A. <i>La conjugaison française, étude morphologique</i>	38
1. Les formes flexionnelles	38
2. Les verbes-types	39

B. <i>Le verbe dans les programmes des écoles genevoises</i>	41
1. Les verbes	41
2. Les temps	41
3. Généralités	42
4. Conclusion	42
C. <i>Recherches expérimentales sur le verbe</i>	42
D. <i>Une enquête préliminaire</i>	43
1. Introduction aux enquêtes principales	43
2. L'enquête préliminaire	44
a) But	44
b) Le dispositif expérimental	44
c) Résultats	44
Chapitre II. LES ENQUÊTES PRINCIPALES. LEUR ÉLABORATION	46
A. <i>L'enquête V. 44</i>	46
1. Première liste des verbes et des temps	46
2. Recherche des formes caractéristiques	47
3. Présentation de ces formes aux élèves : dispositif expérimental	49
4. Remarques à propos de cette liste	50
B. <i>L'enquête V. 45</i>	51
1. But et caractère général de cette enquête	51
2. Remarques à propos de cette liste	51
Chapitre III. ÉTUDE CRITIQUE DES ENQUÊTES V. 44 ET V. 45 AU POINT DE VUE GRAMMATICAL	53
A. <i>Les verbes-types</i>	53
1. Introduction	53
2. Exemples	54
3. Remarques	57
4. La fréquence d'emploi des 18 verbes-types absents de nos enquêtes	57
5. La flexion de ces 18 verbes-types	58
B. <i>Les formes flexionnelles des 60 verbes-types prospectés</i>	60
C. <i>Les modes et les temps</i>	61
1. Introduction	61
2. Exemples	62
3. Récapitulation	63
4. Examen critique des 551 formes de nos enquêtes en fonction des 155 terminaisons fondamentales du verbe français	63
D. <i>La reconnaissance des modes et des temps</i>	65
1. Introduction	65
2. Récapitulation	66
Chapitre IV. ORGANISATION GÉNÉRALE DES ENQUÊTES PRINCIPALES.	68
1. Date des épreuves	68
2. Les écoles sollicitées	69
3. Instructions données au corps enseignant	71
4. Les séries de 101 sujets	74

5. L'âge de nos sujets	76
6. La cotation des travaux	81
Chapitre V. RÉSULTATS GÉNÉRAUX	83
Remarque liminaire	83
A. <i>Verbes 1944 (V. 44)</i>	83
1. Les valeurs représentatives	83
2. Commentaires	84
a) Médiants et moyennes arithmétiques	84
b) Comparaison garçons-filles	87
c) Evolution des résultats d'un degré à l'autre	89
d) Comparaison des séries	90
e) Les garçons de 8 ^e	91
f) Le seuil d'acquisition	93
B. <i>Verbes 1945 (V. 45)</i>	95
1. Les valeurs représentatives	96
2. Commentaires	96
a) Médiants et moyennes arithmétiques	96
b) Comparaison garçons-filles	96
c) Evolution des résultats d'un degré scolaire à l'autre	102
d) Comparaison des séries	104
e) Les garçons de 8 ^e	105
f) Le seuil d'acquisition	106
C. <i>Le rendement de l'enseignement de la conjugaison, conclusion provisoire</i>	108
Chapitre VI. ETUDE CRITIQUE DE DEUX ÉLÉMENTS PERTURBATEURS : LA FATIGUE ET LES CONDITIONS EXTÉRIEURES DÉFAVORABLES EN SEPTEMBRE 1944	111
A. <i>Mesure de l'influence de la fatigue sur le rendement du travail des élèves</i>	111
B. <i>Etude du rôle perturbateur de certaines conditions extérieures</i>	113
1. Comparaison des mesures V. 44 et V. 45	113
2. Majoration des indices d'acquisition de V. 44 pour les 5 ^e et 6 ^e années	115
3. Conclusion	116
Chapitre VII. LES INDICES GLOBAUX D'ACQUISITION. NOUVELLE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS GÉNÉRAUX	117
A. <i>Les indices globaux d'acquisition</i>	117
B. <i>Nouvelle présentation des résultats généraux</i>	118
C. <i>Nouvelle mesure du rendement de l'enseignement de la conjugaison</i>	126
Chapitre VIII. LES TEMPS DES VERBES. ETUDE ANALYTIQUE	129
A. <i>Indices d'acquisition et fautes les plus fréquentes</i>	129
Introduction	129
a) Description du dépouillement	129
b) Organisation du dépouillement	131
c) Exécution	133
d) Remarques préliminaires	133
1. Infinitif	135

2. Futur simple	136
3. Présent du conditionnel	137
4. Présent de l'indicatif	137
5. Imparfait de l'indicatif	139
6. Présent du subjonctif	140
7. Impératif	141
8. Participe présent	142
9. Passé simple	142
10. Imparfait du subjonctif	144
11. Participe passé	144
B. <i>Niveaux d'acquisition et difficulté relative des temps</i>	146
1. Niveaux d'acquisition des temps	146
2. Difficulté relative des temps. Les genres de fautes, leur fréquence	147
3. Degré de difficulté des temps et fréquence de leur emploi	150
a) Fréquence d'emploi des temps	150
b) Fréquence d'emploi et degré de difficulté	153
C. <i>Etude analytique des divers genres de fautes</i>	154
1. Les fautes d'accord	154
2. Les fautes de temps	158
3. Barbarismes	164
4. Remarques finales	167
Chapitre IX. LES FORMES FLEXIONNELLES. ETUDE ANALYTIQUE	169
A. <i>Indices d'acquisition et fautes les plus fréquentes</i>	169
1. Introduction : but de cette analyse	169
2. Mise en tableaux des documents	170
3. Calcul de l'indice d'acquisition de chaque forme flexionnelle	170
B. <i>Niveaux d'acquisition et difficulté relative des verbes</i>	172
1. Jugements relatifs à l'acquisition des formes flexionnelles	172
2. Le niveau d'acquisition de chaque verbe	173
3. Le classement des 60 verbes-types d'après leur degré de difficulté	173
4. Les échelons de difficulté	177
5. Les 60 verbes-types situés sur les cinq échelons de difficulté	178
6. Liste des verbes-types avec mention de leur indice global d'acquisition et de leur échelon de difficulté	179
7. Les verbes du plan d'études genevois et les échelons de difficulté	180
8. Echelons de difficulté et fréquence d'emploi des verbes	181
C. <i>Etude analytique des divers genres de fautes</i>	184
1. Les genres de fautes	184
2. Les fautes de personnes ou d'accord	188
Fautes de genre et de nombre	189
3. Les fautes de temps	190
4. Les fautes de verbes	194
5. Les barbarismes	197
Conclusion	206
Chapitre X. LA RECONNAISSANCE DES MODES ET DES TEMPS	207
A. <i>Résultats généraux</i>	207
1. Les résultats	207

2. Commentaires	208
a) Médians et moyennes arithmétiques	208
b) Comparaison garçons-filles	209
c) Evolution des résultats d'un degré scolaire à l'autre	212
d) Comparaison des séries	213
e) Les garçons de 8 ^e	214
f) Le seuil d'acquisition	214
g) Première comparaison entre l'orthographe et la reconnaissance des modes et des temps	216
B. <i>Etude analytique</i>	216
Introduction	216
1. Mode infinitif	218
2. Mode indicatif	219
3. Futur simple	219
4. Présent de l'indicatif	219
5. Imparfait	220
6. Passé simple	220
7. Futur antérieur	220
8. Passé composé	221
9. Plus-que-parfait	221
10. Passé antérieur	221
11. Conditionnel	221
12. Subjonctif	221
13. Impératif	222
14. Participe	222
C. <i>Seconde présentation des résultats généraux</i>	223
1. Introduction	223
2. Remarques relatives à l'extraction des résultats	224
3. Les valeurs numériques obtenues	225
4. Commentaires	226
a) Médians et moyennes arithmétiques	226
b) Comparaison des indices de rendement	227
c) Nouvel examen du seuil d'acquisition	228
D. <i>Corrélation entre l'orthographe et la reconnaissance des modes et des temps</i>	229
Chapitre XI. LES RECHERCHES LOUVANISTES ET LA CONJUGAISON	233
1. Introduction	233
2. Tableau récapitulatif	233
3. Les verbes par rapport à la totalité des mots de la liste Aristizabal	235
4. Les verbes de chacun des trois groupes par rapport à la totalité des verbes	236
5. Classement des verbes-types d'après leur indice de fréquence relevé chez Aristizabal	237
6. Les verbes du plan d'études genevois et leur fréquence d'emploi relevée chez Aristizabal	239
Chapitre XII. L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON : PLAN D'ÉTUDES ET MÉTHODOLOGIE	242
A. <i>Plan d'études</i>	242
1. Les années sur lesquelles portera le plan	242
2. Les temps	243

3. Les verbes	246
4. Projet de plan d'études	248
5. Liste des 78 verbes-types par ordre numérique avec indication de leur année d'étude	250
6. Comparaison de notre projet avec le plan d'études genevois de 1942	251
7. Projet définitif de programme de conjugaison	253
B. <i>Remarques méthodologiques</i>	254
CONCLUSION	258
BIBLIOGRAPHIE	260
Abréviations relatives à la conjugaison	278
ANNEXE I. Liste des 428 formes verbales dictées aux élèves (Enquête prin- cipale V. 44)	279
ANNEXE II. Liste des 158 formes verbales dictées aux élèves (Enquête prin- cipale V. 45)	293
INDEX DES VERBES CONTENUS DANS CET OUVRAGE	297
A. <i>Liste par ordre alphabétique</i>	297
B. <i>Liste par ordre numérique des verbes-types</i>	298
TABLE ANALYTIQUE DES MATIÈRES	300
INDEX ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS CITÉS DANS LE CORPS DE L'OUVRAGE	303
INDEX ALPHABÉTIQUE DES INSTITUTIONS CITÉES DANS LE CORPS DE L'OUVRAGE	304

Achevé d'imprimer
le 30 octobre 1954
sur les presses de l'imprimerie
Delachaux & Niestlé s. a.
Neuchâtel (Suisse)

